OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK IV. CZERWIEC 1932 ZESZYT 6.

SAMORZĄD UCZNIOWSKI W POLSCE

(Dokończenie)

III. UWAGI OGÓLNE I WNIOSKI

Na pierwszy rzut oka organizacje samorządu uczniowskiego w szkołach polskich przedstawiają tak rozmaite, rozbieżne, a w niektórych punktach nawet sprzeczne cechy, że o jakiejś ich swoistej odrębności od realizacji tej idei w innych krajach możnaby wątpić. Raczej miałoby się wrażenie, że różne założenia i tendencje, występujące w ideach samorządu uczniowskiego gdzieindziej, znalazły tutaj swe synkretyczne odbicie. Przyczyna tego jest prosta. Samorząd uczniowski, stosowany w szkołach polskich dzisiaj, stosunkowo świeżej jest daty. Widzieliśmy, że 88% samorządów pochodzi z ostatniego 11-lecia, w czem 48% z ostatniego 4-lecia. W tych warunkach nacechowane być musiały prądami i hasłami ostatnich czasów, idącemi z różnych stron i wychodzącemi z różnych założeń i tradycyj, przeważnie obcych. Potwierdzenie tego znajdujemy także w wykazie lektury, która dość często była źródłem inicjatywy, a obejmuje 32 autorów wymienionych z nazwiska (nie licząc niewymienionych autorów broszur i artykułów). Autorzy ci to przecież twórcy, teoretycy, historycy, albo sprawozdawcy ruchu samorządowego w szkolnictwie obcokrajowem, w najlepszym razie naśladowcy tego ruchu w kraju naszym. W ten sposób w ukształtowaniu samorządów uczniowskich w dzisiejszych szkołach polskich krzyżują się różne wpływy i tradycje obce, w najlepszym razie niedawne stosunkowo tradycje wła-

sne poszczególnych szkół, płynące jednak z wzorów również obcych, choć nieco wcześniej zaczerpniętych.

A przecież idea samorządu uczniowskiego nie jest dla szkolnictwa polskiego zupełnie nowa. Zrodziła się ona w Polsce samorodnie już w ustawach Komisji Edukacyjnej (1783), gdzie wprawdzie utrzymana w skromnym zakresie spraw porządkowych, wynikała jednak z całego ducha wielkiej reformy szkolnictwa, podjętej przez Komisję, w kierunku zamiany szkoły z bezwolnego narzędzia zgubnej tradycji na świadomy czynnik doskonalenia nietylko intelektualnego, lecz społecznego i moralnego. Uczeń miał być przeniknięty myślą o potrzebie i ważności swego solidarnego współdziałania z wychowawcą, w zakresie dla siebie dostępnym. W ten sposób uczył się odpowiedzialności za odcinek sobie powierzony w życiu społeczności szkolnej, nabywał cnót, jakie miał okazać w późniejszem życiu obywatelskiem. Nadto w ustawach Komisji Edukacyjnej znajdujemy zaczątki sądów koleżeńskich, stanowiących jeden z wyrazów i dzisiejszych form samorządu uczniowskiego: „Niechaj uczniowie, nie mogąc się sami pojednać, obierają sobie rozjemców i pojednawców z pomiędzy spółuczniów swoich, których postanowieniom większością zdań uczynionym przestawać koniecznie mają: a gdy tego między sobą nie uczynią, rzecz się do nauczyciela moralnej nauki wytoczy. Ten trzech sędziów z pomiędzy uczniów mianować będzie, a gdyby na ich zdaniu strony uspokoić się nie chciały, sam nauczyciel moralnej nauki w rozeznanie rzeczy wnijdzie"[1].

Większą autonomję i szerszy zakres działania zdobyli sobie wileńscy Filomaci, wprawdzie, jako młodzież akademicka, starsi od uczniów szkół wojewódzkich, ale bądź co bądź już zaledwie i szesnastoletnich liczący członków, a dopuszczający do niektórych przynajmniej organizacyj i uczniów gimnazjalnych, byle 5 klas ukończyli, choć i od tego warunku w razach wyjątkowych mogły być czynione odchylenia. Stopniowy rozrost celów Towarzystwa Filomatów, a co za tem idzie i zakresu

---

[1] Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, rozdz. XXIV, 6-o.

jego działania, najdobitniej zaznacza się w określeniach, zawartych w kolejno po sobie następujących ustawach. I tak w I ustawie (z r. 1817) czytamy: „Ćwiczenie naukowe, mianowicie sztuka pisania, udzielanie wzajemnej w naukach pomocy są celem Towarzystwa Filomatycznego" [1]. Cel więc skromny, niemal uczniowski tylko. Ale wkrótce (ustawy z 1818 r.): „Doskonalenie się własne, przykładanie się według możności do wzmagania powszechnego oświecenia, udzielanie wszelkiej wzajemnej pomocy celem jest Towarzystwa Filomatycznego" [2]. Już więc nietylko „ćwiczenia naukowe" i „pomoc wzajemna w naukach", lecz doskonalenie się wewnętrzne (cel moralny), krzewienie oświaty nazewnątrz oraz wszelka wzajemna pomoc. Jeszcze szerzej i wyraźniej występują cele Towarzystwa w redakcji III z r. 1819: „Zaszczepiać między polską młodzieżą uczucia czystej moralności, utrzymywać w niej zamiłowanie rzeczy ojczystych, obudzać chęć do nauk, wspierać w trudnym doskonalenia się umysłowego zawodzie przez udzielanie wszelkiej wzajemnej pomocy, silniej wzmacniać zbawienny związek, jednostajnością wieku i wychowania poczęty, wzmagać w miarę sił narodową oświatę i tym sposobem pracować na dobro i pomyślność kraju, celem jest Towarzystwa Filomatycznego" [3]. Jakże daleko rozwinięte zamiary — zaiste, jako „miara czynów" — w stosunku do zaczątków, i to w obrębie 2 lat zaledwie. Wprawdzie do realizacji ich dopuszczana była garstka wybranych i wypróbowanych, ale cała reszta młodzieży podlegała selekcji w roli „korespondentów" w „klasach przygotowawczych", w „klubie lub Związku Przyjaciół", w organizacjach „Promienistych" i „Filaretów". Było Towarzystwo Filomatów organizacją pozaszkolną, ale ze szkoły się rekrutującą, było organizacją młodzieży akademickiej, ale na resztę młodzieży, zwłaszcza gimnazjalnej, „promieniującą", było oparte

---

[1] Archiwum Filomatów, II, Materjały do historji Towarzystwa Filomatów. Wydali Stanisław Szpotański i Stanisława Pietraszkiewiczówna. W Krakowie, nakł. Polskiej Akademji Umiejętn. t. I 1920, str. 3.

[2] Tamże, str. 64/66.

[3] Tamże, t. II 1921, str. 1/2.

na statutach i regulaminach, ale nie narzuconych lub przejętych, lecz wyrastających organicznie z celów i założeń własnych, aczkolwiek zewnętrznie, pod względem redakcyjnym i ustrojowym, naśladujących formy współcześnie istniejących stowarzyszeń. Było więc Towarzystwo Filomatów realizacją samorządu uczniowskiego w istotnem i szerokiem znaczeniu tego pojęcia, gdzie w organizacji na własną rękę poczętej i rozwiniętej znajdowały zaspokojenie własne ideały i dążności. W ówczesnych warunkach bytu narodowego, a w szczególności panujących nastrojów społeczno-politycznych, musiały one nietylko obywać się bez obcej, starszej i „doświadczonej" pomocy, lecz nawet chronić się od opieki klauzulą tajności. Ale tem większy był trud zdobywania sobie dróg, tem większa samodzielność w rządzeniu się własnem i własnem wychowaniu.

Zasady samorządu uczniowskiego zostały w kilkadziesiąt lat później ujęte w formy teoretyczne i włączone w całokształt teorji pedagogicznej przez Bronisława Trentowskiego w jego znakomitem dziele „Chowanna" (I wyd. 1842). Trentowski wychodzi z potrzeby kształcenia karności wychowańca nie przez nietrwały i powierzchowny system nakazów i zakazów, lecz przez dobrowolne poddanie się prawom przez siebie przyjętym. Jak Trentowski uzasadnia samorząd uczniowski, wprost już przez niego „autonomją" zwany, i jakich oczekuje od tej instytucji wyników wychowawczych, dowiadujemy się z następujących wskazówek dla nauczyciela. „Skoro który z twych wychowańców coś przekroczył, zgromadź rówieśników jego na trybunał honorowy. Niechaj go sądzą! Każdy chce być sądzon od sobie równego; król od królów, uczony od uczonych, poeta od poetów, a więc dziecię od dzieci. Wyrok zapadły mniej winowajcę oburzy, niż gdybyś ty go sam wydał, i zrobi na nim nierównie silniejsze wrażenie. Sądy te przysięgłe i honorowe zamieniaj w ciało prawodawcze, w sejm, tę warownię prawdziwej wolności. Niech wychowańcy sami sobie prawa nadają, a obejdą się bez twych rozkazów i zakazów; ty masz być tylko sejmu sekretarzem i praw

stróżem. Oni przeznaczeni są od Boga do rządzenia się własnemi zasadami, do autonomji, ćwicz więc ich w niej od młodu! Co uchwalili, nad tem, jako władza wykonawcza, czuwać będziesz, ażeby istniało z honorem i miało powagę, a w każdem zdarzeniu mogło wystąpić z należytą siłą. Autonomja jest jedynem prawodawstwem godnem bóstwa i zdolnem najsilniej zobowiązać; podług jej rozkazów i zakazów działam z radością, rozkoszą i dumą, gdyż to właściwie w o l a n a s z a, wolą braci uświęcona. Wychowaniec, wyszedłszy z takiej szkoły, nauczył się posłuszeństwa dla praw własnych i narodowych; będzie więc umiał p a n o w a ć n a d s o b ą i rządzić się przyjętemi raz na zawsze dobremi zasadami, będzie usposobion do stania się c z ł o w i e k i e m c h a r a k t e r u. Nie obawiaj się wcale, ażeby dzieci nie postanowiły takich praw dla siebie, któreby obyczajności lub dobremu wychowaniu szkodzić mogły! Dzieci są pod tym względem rygorystami bez miary i ustanowią prawa tak surowe, że co chwila, jako naczelnik rządu, będziesz mógł, — co jednakże z innych stron godne przygany, — występować z przywilejem ułaskawienia i zyskiwać serce młodego narodu. Wreszcie masz także przy obradach ich głos jeden, a nadto stanowczy; potrafisz więc nadać sejmikowi taki kierunek, jaki ci się podoba. Sankcja ustanowionego prawa zawisła także od twojej woli"[1].

Mamy tu więc teorję samorządu uczniowskiego, rozwijającą tak co do celu, jak form i stosunku nauczyciela te same argumenty, które są przytaczane przez dzisiejszych nauczycieli w odpowiedzi na ankietę. Przytaczane są jednak nie w oparciu na ideach Trentowskiego, mogących stanowić pewną ojczystą tradycję, lecz w oparciu na współczesnych prądach pedagogicznych zagranicznych. Zanim przejdziemy do ogólnej charakterystyki tych odpowiedzi, warto przytoczyć inną jeszcze niewyzyskaną tradycję samorządu uczniowskiego, rozwijającego się praktycznie na terenie szkół b. Kongresówki w czasie niewoli, a będącego echem Towarzystwa Filomatów.

---

[1] „Chowanna" wyd. II, t. II 1846, str. 40/41.

Zagubiły się nici, wiążące dość wąski, choć głęboki prąd samowychowawczy młodzieży wileńskiej z pierwszej ćwierci zeszłego stulecia z obszernym ruchem samorządowym młodzieży polskiej z tegoż stulecia ćwiercią ostatnią i pierwszemi latami stulecia obecnego. Utrata śladów tłumaczy się w sposób naturalny konspiracyjnym charakterem obojga, zwłaszcza ostatniego, opartego już na urobionych dziesiątkami lat racjonalnych metodach konspiracji. Ale zbyt wiele jest momentów ścisłej analogji, a nawet zbieżności w obu objawach ruchu młodzieży, abyśmy mogli nie uznać, że płomienie zapalone w Wilnie, a tak wcześnie zduszone, tliły się potajemnie w zakamarkach szkół polskich, aby po półwiekowem trwaniu wybuchnąć z nową siłą i rozszerzyć się na wszystkie niemal szkoły w b. zaborze rosyjskim. Na momenty wspólne składały się z jednej strony cele tych organizacyj, z drugiej — forma ich powstania i rozwoju [1].

Cele kółek uczniowskich wynikały z odczuwanych żywo przez młodzież braków w otrzymywanem — przedewszystkiem w szkole przeważnie rosyjskiej — wykształceniu. Braki te nie ograniczały się do historji i literatury polskiej, których wcale w programie państwowych gimnazjów nie było, lub jeżeli elementy tych przedmiotów były dawane, to w formie wykoszlawionej i upokarzającej. Chęć uzupełnienia tych podsta-

[1] Przytoczone dalej wiadomości o kółkach uczniowskich, istniejących na terenie byłej Kongresówki w latach mniej więcej 1880 — 1905, oparte są na własnych wspomnieniach autora. Ograniczone do lat 1896 — 1902 i do terenu jednego gimnazjum, nie mają uroszczeń do pełni obrazu, chcą tylko przedstawić przykład samorodnego rozwoju ruchu młodzieży, który doprowadził ostatecznie do ważnych społecznie faktów w dziejach szkolnictwa w Polsce. Historja tego ruchu zasługuje na opracowanie i doczekać się powinna realizacji, tem pilniejszej, że w braku śladów dokumentalnych, materjał czerpać może jedynie z pamięci żyjących jeszcze członków najdawniejszych „kółek". Historję raczej zdarzeń i osób, niż form organizacyjnych zawiera książka Stanisława Koszutskiego, Walka młodzieży polskiej o wielkie ideały, Warszawa, 1928; uwzględnia ona zresztą niemal wyłącznie życie młodzieży akademickiej; kółkom uczniowskim poświęcone są krótkie wspomnienia na str. 14 — 23.

wowych braków była pierwotną pobudką do tworzenia kółek samokształcenia na terenie poszczególnych klas. Zczasem odczuto również braki i w innych przedmiotach, nieprowadzonych w gimnazjum, lub prowadzonych w obcym języku, bezdusznie i bez wyzyskania elementów wychowawczych. I oto powstają kółka, studjujące bądź samodzielnie, bądź pod kierunkiem starszych kolegów, lub przy pomocy profesorów — Polaków, różne przedmioty: historję powszechną, socjologję, literaturę obcą, psychologję, nawet przyrodoznawstwo. W ten sposób utrzymywała młodzież wśród siebie z a m i ł o w a n i e r z e c z y o j c z y s t y c h i c h ę ć d o n a u k. Przy tem samokształceniu ćwiczyła się też we w z a j e m n e j p o m o c y, udzielając jej sobie nietylko w zakresie wiedzy, lecz i pod względem materjalnym przez tworzenie ze szczupłych składek bibljotek oraz kas pożyczkowych. Korzystając z pomocy intelektualnej innych, dług ten spłacała młodzież w z m o ż e n i e m o ś w i a t y w społeczeństwie przez szerzenie wydawnictw popularnych wśród ludu i udzielanie prywatne nauki analfabetom lub mało oświeconym robotnikom i włościanom. Wyświadczając sobie wzajemnie pomoc, wyrabiała w sobie p o c z u c i e s o l i d a r n o ś c i, które się wzmacniało tem bardziej przez wzgląd na wzajemne bezpieczeństwo, narażane na szwank przy tej tajnej pracy. Mając zaś wzrok zwrócony na dobra duchowe, społeczne, etyczne, szczepiła u c z u c i a c z y s t e j m o r a l n o ś c i. W ten sposób pracując, według swego rozumienia, n a d o b r o i p o m y ś l n o ś ć k r a j u, kółka uczniowskie wypełniały całkowicie program, postawiony sobie przez Towarzystwo Filomatyczne, którego więc były duchowymi spadkobiercami.

Z drugiej strony, myśl tworzenia kółek uczniowskich przypomina zamiary Filomatów przy tak szeroko przez nich dyskutowanej sprawie instytucyj przygotowawczych, w rodzaju „członków - korespondentów", „klubów przyjaciół" i t. d. Jak tu chodziło o pewnego rodzaju terminatorstwo na służbie idei, wypróbowanie i przesianie kandydatów do pracy na terenie społeczno - narodowym, tak i w kółkach uczniowskich dokony-

wała się selekcja umysłów i charakterów. Powstawały one nieraz drogą bezpośredniej inspiracji starszych kolegów, którzy już szkołę ukończyli i dla przyszłej pracy w organizacjach akademickich pragnęli przygotować sobie kadry świadomych i oświeconych współdziałaczy. W gronach uczniowskich, z których dopiero sami wyszli, uprawiało się grunt, urabiało charaktery, kształciło zdolności organizacyjne, przesiewało przyszłych przodowników.

Różnice pomiędzy temi kółkami a Towarzystwem Filomatów były nawet znaczne, ale dotyczyły raczej zewnętrznej strony. Przedewszystkiem nie było tylu dokumentów: protokółów, sprawozdań, podań, dzienników, nominacyj, przyrzeczeń, kwitów i t. d. Kierowano się przytem względami na bezpieczeństwo. Np. statut był w jednym egzemplarzu, odczytywanym przy przyjęciu; przystąpienia odbywały się przy świadkach; kartki wyborcze niszczono zaraz po skonstatowaniu wyników; zawiadomień dokonywano ustnie; adresy notowało się w pamięci, składki — szyframi. Druga różnica — to skład członków: w Towarzystwie Filomatów członkami była zasadniczo młodzież akademicka, w kółkach uczniowskich — młodzież szkół średnich. Ale i to różnica raczej zewnętrzna, wypływająca z jednej strony z wyższego wieku i większego wyrobienia umysłowego uczniów gimnazjów ośmioklasowych w stosunku do szkół średnich sześcioklasowych z epoki Towarzystwa Filomatów, a z drugiej strony — z postępu idei samorządowej, schodzącej stopniowo coraz niżej: podówczas do szkoły średniej, gdy dzisiaj nawet do powszechnej. Oczywiście, istnieje tu dość znaczne ustopniowanie zakresów działania; ale to przewidywano i w Towarzystwie Filomatów.

Nadmienić też wypada, że wzorem Towarzystwa Filomatów tworzono także w niektórych szkołach z ramienia kółek zorganizowanych coś w rodzaju „klas przygotowawczych", nie mających ścisłej nazwy, a poświęconych bliższemu zapoznaniu się z kandydatami, niezbyt pewnymi. Praca polegała przeważnie na wspólnych czytaniach dzieł z literatury polskiej, częściowo wówczas „niecenzuralnej" (dzieła patrjotyczne i re-

wolucyjne wieszczów). Do tych luźnych zebrań należeli jako organizatorzy członkowie kółek stałych obok zaciągających się kandydatów. Tego rodzaju selekcja dawała dobre wyniki, czego dowodem stosunkowo większy udział w kółkach uczniów klas wyższych: gdy liczba zorganizowanych w klasie V wahała się od 15 — 20% ogółu uczniów, w klasie VIII dochodziła do 90%. Średnio w tych czterech wyższych klasach do kółek należała połowa uczniów.

Organizacja „kółek uczniowskich" była czysto samorządowa, z początku wyłącznie typu gminnego. Do kółek dopuszczani byli uczniowie czterech wyższych klas (V — VIII). Każda klasa wybierała delegata, zbierającego składki, dostarczającego książek z bibljoteki, zawiadamiającego o zebraniach, o uchwałach zarządu. Delegaci poszczególnych klas składali się na zarząd, wybierający z pośród siebie przewodniczącego, jego zastępcę, sekretarza, bibljotekarza i skarbnika, czasem również redaktora. Zarząd zakupywał książki do bibljoteki według żądań stowarzyszonych, oznaczał wysokość składki, dokonywał repartycji wpływów, udzielał pożyczek, urządzał zebrania ogólne (raz do roku), na których składał sprawozdanie. Przewodniczący uczestniczył w zebraniu delegatów kółek uczniowskich z miasta. Raz do roku były też urządzane zjazdy kółek z całego kraju. Jeden z tych zjazdów, w r. 1900, został wykryty przez policję, a jego uczestnicy uwięzieni.

W r. 1898 dokonała się w Warszawie na terenie kółek poszczególnych gimnazjów ważna zmiana organizacyjna; kółka samokształceniowe w różnych gałęziach zostały skonsolidowane, tak iż liczba zarówno tego rodzaju kółek, jak i ich uczestników znacznie wzrosła. W kółkach tych spotykali się zatem uczniowie różnych gimnazjów, co miało poza korzyściami naukowemi jeszcze i to wychowawcze znaczenie, że zarówno wzrastało poczucie solidarności młodzieży, jak też ćwiczyły się zdolności organizacyjne w szerszych ramach.

W roku następnym wydało to dalsze owoce w postaci czasopisma międzygimnazjalnego, które skupiało rozstrzelone do tej pory siły pisarskie młodzieży. Czasopismo to p. n. „Ruch",

w zasadzie wychodzące co miesiąc w odbitkach szapirograficznych (udoskonalony hektograf), było prowadzone przez komitet redakcyjny, złożony z delegatów poszczególnych kółek, z wybranymi przezeń dwoma redaktorami naczelnymi. Oczywiście, w trudnem, bo strzeżonem policyjnie, nabyciu powielacza i materjałów, w odbijaniu egzemplarzy i ich kolportażu komitet redakcyjny był skazany na własne siły i inwencję. Na treść czasopisma składały się prócz prób literackich, również artykuły, poruszające żywotne sprawy życia narodowego i politycznego.

Analogicznie do tych kółek na terenie zaboru rosyjskiego, które ostatecznie doprowadziły do wybuchu słynnego strajku szkolnego w r. 1905, istniały, choć słabiej zorganizowane i rzadziej rozsiane organizacje młodzieży w zaborach pruskim i austrjackim[1]. Nawiązywały one wyraźniej do działalności Filomatów wileńskich z przed pół wieku, co wyrażało się nawet w nazwach poszczególnych ich kół („promienistych", „filaretów", „filomatów"), ale miały charakter bardziej polityczny i obejmowały młodzież przeważnie akademicką, były pod większym wpływem prądów, nurtujących w starszem społeczeństwie, tak iż nie przedstawiały tych wartości samowychowawczych, jakie się rozwijały na gruncie samorządu „kółek uczniowskich" w b. Kongresówce.

Do działalności tych kółek uczniowskich dzisiejsze samorządy uczniowskie, istniejące w szkołach średnich i powszechnych w Polsce, nie nawiązują. Jest to zrozumiałe i uzasadnione ze względu na zupełnie różny charakter tych organizacyj; kółka uczniowskie były wyrazem samorzutnej dążności młodzieży do naprawienia luk i krzywd wykształcenia, otrzymywanego w szkołach państwowych zaborczych i musiały się rozwijać bez udziału, a często i bez wiedzy starszego społeczeństwa, a w każdym razie wbrew woli i wiedzy samych szkół,

---

[1] Zob. I. W. Kosmowska, Związki młodzieży polskiej, Warszawa, 1924, w szczególności str. 56—92, oraz Jan Karnowski, Filomaci pomorscy, Część I, 1840—1901, Toruń.

gdy tymczasem obecne samorządy uczniowskie stosowane są właśnie świadomie przez szkoły, jako jedna z najdonioślejszych metod wychowawczych.

Mimo jednak braku bezpośredniego i świadomego związku organizacyj dzisiejszego samorządu szkolnego z organizacjami Filomatów, kółek uczniowskich, lub ideami Komisji Edukacyjnej i Trentowskiego, zasadniczy kierunek, a przynajmniej oczekiwane lub osiągane wyniki są te same, choć konkretne formy rozwoju muszą być z natury rzeczy (warunki istnienia narodu i szkoły, postępy nauki pedagogicznej) odmienne. Brak jakiejkolwiek świadomej łączności tłumaczyć się daje tak częstą u nas, może i stałą, skłonnością do pomijania zdobyczy własnych w dziedzinie dóbr kulturalnych przy przesadnem często wartościowaniu dorobku cudzego. Stąd często śmiałe idee, na gruncie polskim stworzone, nie znajdowały uznania, dopóki nie oparły się na autorytecie pracy zagranicznej, choćby ona na idei polskiej spoczywała, lub niezależnie od niej, ale znacznie później została w czyn wprowadzona.

Niemniej jednak sam fakt rozpowszechnienia pracy samorządowej wśród młodzieży szkolnej przedwojennej, a zwłaszcza z przed r. 1905, z której rekrutowali się późniejsi nauczyciele szkół polskich, musiał w jakiś sposób choćby podświadomy wpłynąć na dodatnie ustosunkowanie się do samej idei samorządu uczniowskiego. I dlatego, mimo znacznego wpływu współczesnej literatury pedagogicznej, znajdujemy nieliczne wprawdzie, ale za to bardzo charakterystyczne oświadczenia, że pobudką do wprowadzenia samorządu były przykłady widziane w praktyce u kolegów, samorzutne idee pod wpływem życia klasy, lub marzenia, pieszczone w czasie, kiedy się jeszcze samemu było uczniem. Studja następowały zazwyczaj później, były one raczej pogłębieniem zamiaru już powziętego lub nawet organizacji wprowadzonej, niż wyłącznem źródłem natchnienia w tym kierunku. Nawet z literatury pedagogicznej największą poczytnością cieszyły się prace o charakterze praktycznym, sprawozdawczym, gdyż w nich prawdopodobnie szukano materjału porównawczego lub sugestji do nowych form

i pomysłów praktycznych. Jeżeli budziły się — i nawet z reguły — wątpliwości, to w wyjątkowych wypadkach dotyczyły strony zasadniczej; były to raczej wahania co do poszczególnych form i sposobów prowadzenia samorządów, pewnych zakresów pracy (sądy koleżeńskie), wreszcie metod stosowanych lub warunków szkolnych. Wątpliwości zasadnicze powstają wtedy, gdy cel osiągany jest zbyt wielkim kosztem odebrania dzieciom ich przyrodzonej wesołości i beztroski przez narzucenie ciążącej na sumieniu odpowiedzialności. Wszelako nie jest to swoistą cechą samorządów: we wszelkiej, również dydaktycznej, pracy, związanej ze szkołą, dzieci spotykają się z obowiązkami, które muszą sumiennie spełnić, a które ich czoła troską zachmurzają. Gdy jednak w pracy dydaktycznej — w dzisiejszym ustroju szkoły — obowiązki są im naogół narzucane w myśl zgóry ułożonych wymagań programowych, w pracy samorządowej znajduje ujście ich spontaniczna aktywność, która ich siły przyrodzone raczej wyzwalać niż hamować powinna. Stąd jednak wniosek, że aby celu tego dopiąć, praca nie powinna być narzucana, lecz wynikać z ujawniających się tendencyj, różnych w formie, zależnie od wieku, środowiska i usposobienia indywidualnego młodzieży. Zasada dobrowolności dotyczy w równym stopniu i pracy nauczyciela. Nauczyciel, prowadzący samorząd bez przekonania, w myśl przyjętej w danem środowisku metody lub w myśl rozkazu przełożonych, nietylko nie osiągnie pożądanych przez kogoś innego wyników, lecz obarczy się pracą nieprzyjemną, która i rozterką zbyteczną obarczy i inne jego wysiłki wychowawcze uszczupli.

Ta właśnie dobrowolność pracy, w szerokiem znaczeniu tego pojęcia, wydaje się nietylko kluczem do wyjaśnienia rozmaitych trudności i niepowodzeń przy stosowaniu samorządu uczniowskiego, oraz nieporozumień i niezgodności w odpowiedziach uczestników ankiety, lecz również postulatem, stanowiącym ogólny wynik doświadczenia samorządowego w szkołach polskich.

Chęć własnej pracy ze strony młodzieży może wynikać

tylko z zainteresowania odpowiednią dziedziną. Fakt popędu do działania u młodzieży jest czynnikiem wyłącznie formalnym. Napełnienie go tą czy inną treścią nie jest sprawą obojętną i narzucanie zgóry, a nawet doradzanie pewnego nieznanego dotychczas zakresu działania będzie zawsze przyjmowane z uczuciem poddania się życzeniu nauczyciela, albo nadziei na jego uznanie, tak samo, jak wszelkie inne „zadania" szkolne. To też propozycje objęcia pewnych samodzielnych funkcyj mogą następować dopiero po ujawnieniu się spontanicznem pewnych zainteresowań. Inna sprawa, że pod wpływem już wykonywanych przez niektóre, o większej inicjatywie, jednostki zbudzić się może i u innych, o usposobieniu bardziej biernem, lub typie bardziej naśladowniczym, chęć współpracy lub próby własnych sił; ale i to już będzie wynik wewnętrznego wzrostu zainteresowań, dającego rękojmię własnego dobrowolnego wysiłku.

Oczywiście, z wiekiem wzrasta zakres i urozmaica się treść zainteresowań, a skala samorządu podlega naturalnemu rozwojowi. Zjawia się potrzeba skodyfikowania pewnych utartych już zwyczajowo form postępowania i stopniowo wyrabiają się statuty i regulaminy, nie jako niewzruszalne dogmaty, krępujące swobodę ruchów, lecz jakgdyby skrócone pamiętniki dokonanych doświadczeń, ułatwiające posuwanie się naprzód. W ten sposób prawa samorządów nie stają się czemś obcem i martwem, lecz wyrastają z życia, tworzą się i przekształcają w miarę zdobywania nowych form działalności. I dlatego niema, zdaje się, nic szkodliwszego, jak przy tworzeniu samorządu stosowanie przyjętych zgóry ustaw, choćby gdzie indziej urobionych najdłuższą i najskuteczniejszą praktyką. Prawa takie nie mają siły żywotnej, nie pobudzają do dobrowolnej pracy, są jeszcze jednem zadaniem, narzuconem przez szkołę i zamiast być środkiem, hartującym wolę, stają się czynnikiem ujarzmiającym krytyczny i samodzielny stosunek do rzeczywistości. Tem gorzej przedstawia się sprawa, gdy ustawy takie przewidują znaczną ilość zarządów, komitetów, komisyj i urzędów. Praca w samorządach ogranicza się wówczas do jednorazowego

wyboru ciał zarządzających, przy większem lub mniejszem roznamiętnieniu agitacyjnem; urzędy i stanowiska są traktowane z punktu widzenia ambicyj jednostek; reszta uczestników, jako tylko „stado wyborcze", a zwłaszcza jednostki zawiedzione w nadziejach, w pracy samorządowej właściwej nie biorą już udziału, składając wszystkie obowiązki na ciała zarządzające. Wynik tedy mija się całkowicie z celem. Młodzież mniej lub więcej nieudolnie naśladuje tylko instytucje samorządowe lub urzędy dorosłych i wyrabia się tylko w tych ujemnych cechach, jakie są związane z wszelką działalnością wyborczą i wszelkiem dygnitarstwem.

Nigdy przeto niedość kłaść nacisku na stopniowe i dostosowane do wieku i zainteresowań rozwijanie samej instytucji samorządowej. Tworzenie samorządu ważniejsze jest od jego stworzenia; układanie praw — od ich posiadania; im wolniej powstaje samorząd, tem prędzej osiąga cel.

Z przepisów, jakie na zasadzie rozbioru instytucji samorządów uczniowskich wyprowadził Ferrière [1], żadne chyba nie są tak niewątpliwe i tak dobitnie potwierdzone przez doświadczenie polskie, jak dwa następujące: „Należy działać organicznie. Cierpliwość i wytrwałość stanowią więcej, niż siła i namiętność... Chcieć otrzymać wszystko odrazu — to narazić się na mały deszcz z wielkiej chmury" [2]. „Trzeba, aby każda klasa mogła w miarę możności rozpoczynać doświadczenie na swój sposób... Jak niema dwóch identycznych osobników, ani dwóch identycznych klas, tak samo nie będzie dwóch jednakowych ustaw... Byłoby błędem nadawać klasie ustawę gotową" [3].

To organiczne wyrastanie form samorządu z żywo odczuwanych potrzeb młodzieży zależnie od jej wieku, warunków otoczenia, temperamentu, składu klasy, warunkuje owe dobrowolne, samorzutne oddawanie się pracy dla zespołu. Żadne szczegółowe przepisy, żaden standaryzowany statut, żadne naj-

---

[1] Op. cit., str. 260 — 269.

[2] Tamże, str. 260.

[3] Tamże, str. 264 — 5.

gruntowniejsze wykwalifikowanie się nauczyciela nie zapewnią korzyści z samorządu uczniowskiego, o ile nauczyciel nie zdoła w tej historycznej niepowtarzalnej grupie małych ludzi, jaką stanowi jego klasa, wyczuć i zauważyć nurtujących ją zagadnień, o ile nie potrafi wyróżnić temperamentów poszczególnych osobników i pomóc klasie do zorganizowania jej zbiorowego życia, z którego stopniowo wyłaniać się zacznie jej swoista forma samorządu. Wciąganie kolejne wszystkich osobników do poszczególnych rodzajów czynności będzie tu może z początku nieuniknione w celu bliższego rozpoznania skłonności czy przyrodzonych społecznych zdolności, aby zczasem ujawnione w konkretnej pracy tendencje mogły znaleźć odpowiednie ujście. Zadaniem więc nauczyciela nie będzie narzucanie dzieciom jakiejś formy pracy, tylko raczej spokojna objektywna obserwacja i doświadczona pomoc starszego uczestnika samorządu do uświadomienia sobie przez dzieci własnych zainteresowań i sposobów zorganizowanego ich zaspokojenia.

Przy tej jednak obserwacji okaże się niewątpliwie, że zainteresowania w całej grupie nie są jednakowe ani pod względem jakościowym, ani pod względem intensywności. Jeżeli chodzi o przedmiot zainteresowań, niezbędne jest nieraz podzielenie klasy na mniejsze grupy (koła), wchodzące niejednokrotnie w kontakt z analogicznemi grupami w klasach innych. Mimo bowiem, że klasa stanowi grupę zrzeszoną dzięki czynnikom wieku, rozwoju umysłowego i materjału naukowego, to zapominać nie należy, że czynniki te nie są absolutnie zdeterminowane i dobór klasy jest tworem sztucznym i narzuconym naogół przez przypadek; naturalnym zaś tworem będzie dobór samorodny na podstawie zainteresowań, krzyżujących się w pewnej mierze z tamtemi czynnikami. Ograniczanie się więc w tym wypadku do ram klasy byłoby pogwałceniem zasady dobrowolności pracy. Widzimy też w samorządach polskich szeroko zastosowaną organizację kół o specjalnych zakresach pracy.

Z drugiej strony, jak stwierdzono już potrzebę liczenia się z indywidualnemi różnicami uzdolnień i zainteresowań

umysłowych młodzieży w jednej klasie, tak należy również zwrócić nareszcie uwagę i na indywidualne różnice usposobień społecznych. Analogicznie do rozwoju umysłowego — dla danego wieku — przeciętnego, niższego od normy i wyższego, możnaby i pod względem usposobienia do pracy zbiorowej ustalić typy nie poprostu tylko „społeczne i aspołeczne", lecz typy, które spróbowałbym nazwać społeczne, podspołeczne i nadspołeczne. Zróżnicowanie typu „aspołecznego" wydaje się niezbędne tak ze względu na inne pochodzenie dwóch odmian tego usposobienia, jak ze względu na potrzebę innego ustosunkowania się wychowawczego do nich. Gdy bowiem w typie „podspołecznym" przejawia się skłonność egoistyczna, wzgląd na korzyść doraźną, niezdolność do solidarnej postawy i mniejszy rozwój umysłowy, u typów nadspołecznych przeważa chęć wybicia się, przodowania, zdolność czerpania radości z osobistych zdobyczy, nie zawdzięczanych grupie, naogół wyższy, aczkolwiek często jednostronny, rozwój umysłowy. Gdy typowi pierwszemu praca w zespołach daje wzniesienie się na wyższy poziom, satysfakcję z dorównania innym pod względem osiągnięcia jakichś wyników, dla typu drugiego praca grupowa jest oderwaniem od własnej drogi, obniżeniem intensywności zdobyczy, często „stratą czasu". Podkreślenie rezerwy uczniów najzdolniejszych względem samorządów znajdujemy parokrotnie w zeznaniach nauczycieli. Do tego samego jednak da się sprowadzić już dość często przytaczane spostrzeżenie, że młodzież inteligentna nie stanowi najlepszego materjału na działaczy samorządowych. Czy zmuszanie tych uczniów w jakiejkolwiek formie do pracy społecznej dałoby im lub choćby organizacjom koleżeńskim korzyść, rzecz wątpliwa. Nie wszyscy przecież ludzie są do pracy społecznej powołani, a wartość społeczna pracy indywidualistów jest z pewnością wyższa od pracy społecznej osobników niepowołanych, choć technicznie wyrobionych. Typ podspołeczny natomiast przez wciągnięcie do organizacyj wybitnie zyskuje i jakkolwiek w zasadzie nie da może przyszłych organizatorów społecznych, wytworzy karną masę obywateli,

korzystających z dóbr życia uspołecznionego. Innemi słowy, typ nadspołeczny zbogaca społeczeństwo w nowe dobra, płynące z jego samotniczej twórczości kulturalnej, typ podspołeczny przygotowuje się do korzystania z tego dorobku, typ społeczny tę wymianę wytwarzania i spożywania dóbr kulturalnych organizuje. Stąd jednak nie wynika, aby należało przymus samorządowy stosować do typu podspołecznego, gdyż pogłębić to może tylko przyrodzony egoizm i skłonność do wyzyskania, jak każdej, tak i tej sytuacji dla korzyści doraźnych (bywa to i u dorosłych „społeczników"). Praca organizacyjna osobników chętnych i obdarzonych inicjatywą zarazi i ten typ dobrym przykładem, pobudzi w nim chęć odgrywania także pewnej roli w powszechnem życiu zbiorowości.

Tak więc i tutaj zasada dobrowolności, wynikającej z wewnętrznych, względnie wzajemnie sugerowanych zainteresowań, okaże się rdzeniem pracy samorządowej. Bo jakkolwiek samorząd jest doskonałym środkiem w rękach nauczyciela, ma on przecież ostatecznie służyć młodzieży, nie szkole, więc musi przedewszystkiem zaspokajać dążenia młodzieży.

Ten też dobrowolny charakter cechował dawne, istniejące w polskich szkołach samorządy uczniowskie. Powstały one dla zaspokojenia żywo odczuwanych przez młodzież potrzeb, nie były narzucane przez starsze pokolenie, gromadziły tylko tych, którzy nawet wbrew przeszkodom i niebezpieczeństwom poczuwali się do obowiązku wyrabiania się na przyszłych organizatorów i konstruktorów życia narodu. I ten cel naogół spełnili: zarówno z pośród Filomatów, jak z kółek uczniowskich w b. zaborze rosyjskim wyszli najtęższi działacze społeczni i polityczni. Czy wychodzą, względnie wyjdą, tacy organizatorzy społeczni z dzisiejszych samorządów uczniowskich, tak bardzo w Polsce rozpowszechnionych, brak danych do wydania sądu. Kilkakrotne na ten temat pozytywne wzmianki w odpowiedziach na ankietę nie mogą być decydujące: trzebaby w tym kierunku przeprowadzić specjalne — technicznie dość trudne — badania. Przypuszczać jednak można, że dałyby one wyniki zmienne, zależnie od tego, jaki charakter miały

samorządy, w których dzisiejsze dorosłe pokolenie się kształciło. Jeżeli były to samorządy tworzone na rozkaz, na pokaz, na wzór, wciągające młodzież w gotowe ramy regulaminów, dały, być może, wyszkolonych w formach życia parlamentarnego zdobywców stanowisk społecznych. Jeżeli zaś samorządy te były terenem dobrowolnej i samorodnej pracy organizacyjnej, mogły przyczynić się do urobienia kadr ideowych kierowników społecznych, którzy karjery może nie zrobili, ale znaczenie ich i wpływ na życie społeczeństwa nie są tylko doraźne i przemijające.

IV. UZUPEŁNIENIA

Uzupełnienie 1.

HISTORJA JEDNEGO DOŚWIADCZENIA

W swojej praktyce nauczycielskiej starałam się przy pomocy samorządu zbliżyć do dzieci i użyć ich pomocy do współpracy nad ich wychowaniem. Próby moje rozpoczęłam 12 lat temu w I-szym oddziale mieszanym popołudniowym. Były to dzieci w wieku od 7 do 17 lat, przeważnie wyrzutki różnych szkół, przymusowo wciągnięte jeszcze do szkoły. Klasa była plagą szkoły, o jakiejkolwiek karności i mowy być nie mogło, był to jedyny wypadek w mojej 22-letniej praktyce nauczycielskiej, kiedy stałam wobec tej zgrai uliczników bezradna. Po ciężkich godzinach nibyto lekcyj, kiedy młodsze dzieci szły do domu, zostawali ci „porządni" i grali w karty. Zostawałam i ja z nimi, chociaż moi uprzejmi uczniowie robili wszystko, by się mnie pozbyć, z obawy, bym nie zechciała im w tem zajęciu przeszkodzić. Nie odważyłabym się im w tem przeszkodzić, boby chyba mnie zbili. Przypatrywałam się grze i przysłuchiwałam bogatemu słownictwu wyrazów technicznych gry i ulicy, brzękowi monet. Moi uczniowie stali się później o tyle uprzejmi, że mnie ze szczegółami gry obznajmili, nawet do gry zapraszali. W czasie zabawy palili papierosy i dowcipkowali swobodnie, bardzo swobodnie. Późno w wieczór rozchodzili się, byli i tacy, którzy mnie odprowadzali do domu, jako, że mówiąc ich językiem „trzymałam z nimi sztamę". Złożyło się raz tak, że chciałam zaraz po lekcjach iść do domu, bałam się ich zostawić w szkole, bo to była jedyna klasa popołudniowa, w budynku nie było nikogo, a woźna była również wobec nich bezsilna. Zaproponowałam im, czyby nie zechcieli mnie odprowadzić do domu, jako, że to wieczór, a ja obca w Łodzi. Znalazło się kilku dżentelmenów, którzy resztę kompanji pięścią wyprosili i towarzyszyli mi w drodze do domu. Po drodze wypytywali się, czy z Rosji przyjechałam, pytali o moje strony, o szkoły tamtejsze. Wypyta-

łam się ich również o ich życie, dlaczego tak późno zaczynają się uczyć. Jakoś ni stąd ni zowąd zapanowała szczerość. Długo staliśmy przed moim domem i rozmawialiśmy. Dowiedziałam się o wielu szczegółach ich życia, i tak w duszy rozgrzeszyłam ich i nie dziwiłam się później, że są właśnie tacy, a nie inni. Żal mi się zrobiło i od tej chwili polubiłam tych spaczonych złemi warunkami życia łobuzów. Oni również wyczuli u mnie tę nutę sympatji i współczucia dla siebie i ukłonili mi się nawet na pożegnanie. Następnego dnia znowu ciężkie godziny lekcyj, po lekcjach zaś moi towarzysze z poprzedniego dnia sami zaofiarowali mi się z propozycją odprowadzenia do domu. Po drodze rozmawiamy o nauce i że tacy wielcy, a czytać nie umieją, że chciałabym ich nauczyć, ale w takich warunkach trudno, że czas schodzi, a korzyści żadnej. Opowiadałam im, jakich to uczniów miałam dawniej, jak to gdy wchodziłam do klasy, wszyscy wstawali na baczność, jak się chętnie uczyli i t. p. Jakież było moje zdziwienie, kiedy na drugi dzień wchodzę do klasy, a wszyscy stoją na baczność — naturalnie moi towarzysze czynili to naprawdę — a reszta, widać było, robi to pod presją prowodyrów. Był to dzień przełomowy tej klasy — ja natrafiłam na właściwy sposób postępowania i wychowania — a oni natrafili na nauczycielkę, stosującą właściwą metodę. Moi towarzysze poprosili o zmianę miejsc, tak by mogli wpływać na tych, którym ciężko było wdrożyć się do pracy i karności. Ja wysilałam się, by zainteresować nauką 17-letnich i 7-mio letnich, starałam się, by ten zadzierzgnięty kontakt utrzymać, pogłębić i rozszerzyć. Powoli wciągałam moich towarzyszy do innych spraw, tyczących się porządku i karności klasy. Stali się oni moją prawą ręką w pracy nad klasą. Przestali grać w karty, przestali w szkole i w mojej obecności palić papierosy. Wszystkie sprawy, projekty omawialiśmy w czasie, gdy odprowadzali mnie do domu — jakoś najsprawniej się wtedy wszystko załatwiało. Powstała więc sekcja pomagania słabszym w nauce, sekcja policjantów, pilnująca, by koledzy zachowywali się możliwie na korytarzach i podwórku, starali się, by wszyscy mieli ostrzyżone włosy, nie zaśmiecali klasy i t. p. Wybory przeprowadzali sami, zostawali w tym celu po lekcjach — zawiadamiali mnie tylko o wyniku wyborów. Sądów specjalnych u nas nie było, jeżeli zdarzały się wykroczenia godne kary, rozpatrywaliśmy to razem z moimi towarzyszami i zapadały wtedy postanowienia, jak należy z delikwentami postępować, by do podobnych wykroczeń nie dopuścić. Klasa zmieniała się z dnia na dzień — ci najgorsi byli zawsze moimi dzielnymi pomocnikami. Wszyscy nauczyli się czytać i pisać bardzo prędko, tak że resztę roku szkolnego poświęciłam nauce historji i geografji Polski. Naturalnie, ze sposobu mojego postępowania, a szczególniej z tego odprowadzania mnie do domu, nie zdradzałam się nikomu, bo takie samorządy nie były modne — a po drugie moja ambicja nie pozwalała mi się przyznać do tego, że nie mogłam sobie z klasą poradzić sposobami powszechnie uży-

wanemi. Jednakowoż tak koleżeństwo jak i kierownik zauważyli, że klasa zmieniła się nie do poznania — a gdy inne, dotąd ranne, klasy przeszły na popołudnie — zauważyli wszyscy, że klasa moja wyróżnia się porządkiem i karnością — zyskałam sobie nawet tytuł pogromcy zwierząt. Zaznaczam, że nie było w tych wynikach pracy mojej nadzwyczajnej zasługi, odwrotnie, nauczyłam się od tych moich łobuzów dużo, a przedewszystkiem dzięki nim nabyłam wiary, że polskie dziecko z gruntu jest dobre, tylko warunki, w jakich ono się chowa, zniekształca je i deprawuje.

W następnym roku pracowałam już w innej szkole — a klasa moja skończyła swoją edukację na I-szym oddziale i poszła w życie. W tej innej szkole dostałam IV-tą klasę, także mieszaną, ale ta już swojem zachowaniem nie zmusiła mnie do wprowadzenia samorządu — owszem, potworzyły się różne sekcje, ale to ja niemi kierowałam, a dzieci pracowały wraz ze mną. W tym gdzieś czasie zaprenumerowałam sobie „Ruch Pedagogiczny", w którem to czasopiśmie były umieszczane artykuły o samorządach. Wedle wskazówek tam zawartych, opracowałam sobie plan w czasie wakacyj i w trzecim roku uczenia w Łodzi, kiedy pracowałam już w żeńskiej szkole, przystąpiłam odrazu od początku roku do zrealizowania obmyślanego planu. Objaśniłam dziewczynkom potrzebę stworzenia samorządu, wyłożyłam im cały mój obmyślany projekt. Naturalnie, podobało im się to bardzo, nastąpiły wybory i odrazu powstały różne sekcje i sąd koleżeński. Okazało się jednak, że takie postawienie sprawy nie było praktyczne i celu nie osiągnęłoby. Wzorowałam się na przykładach, przytoczonych w czasopismach pedagogicznych — ale to nie było praktyczne, bo wszystkie te sekcje nie wypływały z potrzeb życia klasy — ale były dzieciom narzucone, często niezrozumiałe — bezduszne. Jakoś i mnie i im było z tem ciężko, chociaż z obu stron były jak najlepsze chęci. Dopiero w następnym roku mojej pracy nad tą klasą sprawa samorządu weszła na lepsze tory. Przestały istnieć sekcje sztucznie podtrzymywan,e a powstały inne, w danej chwili potrzebne. Oto po lekcji polskiego, przerabiając czytankę „Boże Narodzenie", mówiłyśmy o różnych zwyczajach, związanych ze świętami Bożego Narodzenia, a więc o choince, wigilji, opłatku w kole rodzinnem, w rozmaitych stowarzyszeniach, w wojsku. Wtedy uczennice poddały myśl, by urządzić opłatek dla klasy. Naturalnie, ten jeden projekt nasunął i inne, a to, by urządzić choinkę dla szkoły i paczkę dla naszego żołnierza. Dziewczynki zapaliły się do tej myśli i przystąpiły do zrealizowania. Powstało wtedy kilka sekcyj koniecznie potrzebnych, by zamiar uskutecznić. Powstała sekcja finansowa, która nałożyła podatek, by zebrać na ten cel fundusze, sekcja do przygotowania ozdób choinkowych, sekcja ozdobienia klasy, sekcja aktorska, by uświetnić uroczystość „Opłatka". Prócz tego powstał Komitet naczelny, który miał wszystkiego dopilnować. Wyznaczyły i dla mnie

rolę: miałam im poradzić, ale tylko wtedy, gdy się same do mnie zwrócą. Zaczęła się praca, sekcje pracowały na wyścigi, wszystkie zamierzenia zostały wykonane — tylko „Opłatek" był do końca w tajemnicy. W drugie święto Bożego Narodzenia zjawił się u mnie komitet naczelny i poprosił na opłatek. Odtąd samorząd rozwijał się właściwie — sekcje, pracujące nad urządzeniem opłatka, choinki i t. p., zostały, okazały się żywotnie potrzebne. Okazało się, że trzebaby klasę ozdobić na stałe — że trzebaby się przygotować do uroczystości majowej, że w klasie są dwie bardzo biedne koleżanki, które głodem przymierają i dlatego do szkoły nie chodzą, bo nie mają co włożyć na siebie i t. d. Tylko z sądami koleżeńskiemi było trudno — jakoś nie miałam do tego przekonania, wydawało mi się to śmieszne — naciągane.

Po trzyletniej pracy w tej szkole przeszłam do seminarjum ochroniarskiego — gdzie byłam wychowawczynią I-go kursu. Uczennice tu miałam starsze, przeważnie absolwentki ze szkół powszechnych. Samorząd musiałam wprowadzić, ale ściśle wedle życzeń i planu dyrektorki. Taki samorząd zupełnie mi do przekonania nie trafił, wykonywałam, co mi polecano, uczennice spełniały swoje zadania bezkrytycznie, często z niechęcią. Mojem zdaniem, nie był to samorząd, ale klasztorny rygor, tylko tytuł brzmiał szumnie, była to niewola, zabijanie indywidualności dziewcząt, tłumienie inicjatywy.

Po dwu latach pracy w seminarjum przeszłam znowu do szkoły powszechnej, gdzie objęłam wychowawstwo klasy IV-tej. Tutaj rozpoczęłam pracę wprowadzania samorządu od udzielenia pomocy dyżurującym uczennicom. W pogadance objaśniłam ważność stanowiska dyżurnej, objaśniłam, że dyżurna to zastępczyni wychowawczyni, — obarczona ważnemi obowiązkami i odpowiedzialnością, dlatego musi się ją słuchać i szanować. Dla przykładu sama podporządkowałam się poleceniom dyżurnej. Przez cały rok pracowałam nad tem, by przyzwyczaić uczennice do słuchania dyżurnej, a dyżurną do dawania rozkazów. Ponieważ dyżurne zmieniały się co tydzień — więc wszystkie uczennice musiały nauczyć się i słuchać, i rozkazywać. Uważam takie przygotowanie za podstawę do wprowadzenia samorządu w klasach starszych. Omówiłyśmy i spisałyśmy obowiązki dyżurnych — jakoteż i obowiązki społeczeństwa IV-ej klasy wobec dyżurnej— każda niesubordynacja wobec dyżurnych była większem przestępstwem, aniżeli wobec mnie. Pod koniec roku już w IV-ej klasie okazało się, że dyżurna nie jest w stanie spełnić należycie swego zadania, a mianowicie nie może zapobiec bałaganowi, jaki się dzieje po przerwie na hasło dzwonka. Po różnych próbach zapobieżenia złu powstał urząd, który był odpowiedzialny za porządek na hasło dzwonka. Dokonano wyborów — i dwie uczennice na hasło dzwonka mają ustawiać się przed drzwiami klasy, a reszta uczennic ustawia się za niemi — dyżurna zamyka tymczasem okno — dopiero gdy dyżurna otworzy drzwi, wprowadzają porządko-

we ustawioną klasę do sali szkolnej. W następnym roku już od początku sekcja pilnowania porządku przy wchodzeniu do klasy zaczęła działać.

Przy pogadance na temat poprawnego mówienia zebrałyśmy i omówiłyśmy, jakie to błędy w mówieniu popełnia się najczęściej, przyszłyśmy też do przekonania, że człowiek, który się uczy, powinien unikać tych błędów i mówić poprawnie. Uczennice postanowiły unikać błędów w mówieniu i ażeby ta akcja mogła naprawdę należycie się rozwijać, wybrały sobie po dwie uczennice z każdego szeregu ławek, a wybrane miały przestrzegać i napominać do unikania błędów. Postanowiły jeszcze płacić za każdy błąd w mowie grosz kary. Sekcja ta cieszyła się nadzwyczajnem powodzeniem, była to poprostu zabawa, przypominająca grę w zielone. Sekcja studjowała różne gramatyki, by wątpliwości rozstrzygnąć — a gdy nie mogły czegoś dowiedzieć się, spisywały wszystko i dawały mi do rozstrzygnięcia. Ponieważ były stąd pieniądze, okazała się potrzeba wybrania kasjerki.

Przerabiając czytankę p. t. „Obrazki z Japonji", zachwycałyśmy się zamiłowaniem porządku i czystości u Japończyków, no i wyobraziłyśmy sobie, jakąby to czytankę musiał umieścić Japończyk w książce dla japońskich dzieci, gdyby tak zwiedził naszą szkołę, zajrzał pod ławki, do teczek i t. p. Dziewczynki przeraziły się i zabrały się do roboty, by, zanim przyjedzie japońska wycieczka, przeistoczyć Polskę w kraj czystości i porządku. Powstała wtedy sekcja porządku w ławkach i w klasie — jakoteż sekcja zdobienia bruljonów i książek. Powstała też w klasie kronika klasowa.

Przy przerabianiu czytanek p. t. Zgon i pogrzeb Kazimierza W., Wjazd i koronacja Król. Jadwigi, Mocarne dłonie i t. p., ciągle była mowa o kronikach, które nam przechowały wieści o dawnych czasach. Mówiłyśmy o ważności kroniki, dokumentów. Jedna z uczennic wyrwała się, że wartoby zapisywać także to, co się u nas w klasie dzieje, i znowu wybrały kronikarkę, która zapisywała wydarzenia klasy. Kronika była odczytywana raz na miesiąc.

Prawdziwem utrapieniem mojem było łagodzenie różnych konfliktów — a wobec plagi oskarżania się dzieci, wypadało mi nieraz lekcji urywać, by sprawiedliwości i porządkowi zadość uczynić. Zwróciłam się z tą sprawą do klasy, jakby oskarżanie się usunąć, a przynajmniej uprościć. Po dłuższych debatach doszłyśmy do przekonania, że muszą się pokrzywdzone poskarżyć, a i urzędniczki muszą mnie zawiadomić, o ile ich zarządzenia nie są wykonywane. Postanowiła jednak klasa, by skarżeniem nie robić tyle hałasu, ale wszelkie skargi zanosić piśmiennie. Powstała księga zażaleń. Były cztery rubryki: 1. Oskarżająca, 2. Kogo? 3. O co? 4-ta była przeznaczona na usprawiedliwienie się winnej. W drugiej części księgi wpisywały swe pretensje urzędniczki, czy to za przekroczenie prawa, czy za niedopełnienie obowiązku — tu też i ja wpisywałam swoje pre-

tensje do klasy. Oskarżająca mogła cofnąć swoje oskarżenie w ciągu tygodnia — co też najczęściej miało miejsce. Oskarżeń urzędniczek i wychowawczyni nie można było cofać — zapisy te miały później wpływ na ocenę sprawowania, o ile winna nie postarała się o rehabilitację. Walne narady odbywały się raz na miesiąc — a sprawy bieżące zarząd omawiał raz na tydzień. Okazało się, że nieraz zapominało się to, co się uradziło i postanowiło i komu się jaką funkcję poruczyło. Wynikały z tego niedokładności i nieporozumienia w naszem państwie — wtedy uczennice samorzutnie zapisywały sobie postanowienia, a później przyszły do wniosku, że najlepiej wyznaczyć sekretarkę, któraby stale zapisywała wszystkie uchwały i wogóle przebieg obrad. Tak więc powstała księga protokółów — a w klasie na ścianie lista urzędniczek klasowych.

Następnego roku, t. j. w klasie szóstej, wszystkie sekcje odrazu zaczęły działać od początku roku. Wszystkie przejawy zbiorowego życia naszej klasy były już ujęte w wypraktykowane normy prawne — powstał i regulamin klasowy, który nie był zgóry narzucony, ale stworzyło go życie. Była, że się tak wyrażę, władza ustawodawcza, to jest cała klasa, i władza wykonawcza, to jest wszystkie sekcje i ja, jako wychowawczyni — nie było jeszcze instytucji, któraby rozstrzygała spory między obywatelkami mojej klasy, no i instytucji, któraby pociągała do odpowiedzialności za przekroczenie praw i niedopełnienie obowiązków. Kwestja ta była już mocno aktualną, bo księga zażaleń zapełniała się skargami, a winowajczynie mogły sobie bagatelizować zapisy — odpowiedzialność żadna. Wyłoniła się sprawa sądownictwa. Ja osobiście jestem przeciwna wszelkim sądom, czemuś nie wierzę, by one miały jaką wartość wychowawczą: gdy je prowadziłam w poprzednich latach, nie byłam z wyników zadowolona, może nie umiałam prowadzić należycie. Jestem zdania, że sądy w życiu człowieka są smutną ostatecznością, że niewłaściwem jest nawet pojęcie „sąd" popularyzować u dzieci, że czy w państwach, czy zespołach kulturalnych sądy nie powinny mieć nic do roboty — nie powinny istnieć. Więc chociaż moje wychowanki, zasłyszawszy, że gdzieś w innych szkołach istnieją sądy koleżeńskie, gwałtem go chciały i u nas wprowadzić — ja, nie wierząc w te idee, czy też w swoje siły, sprzeciwiłam się temu. Był to zresztą jedyny wypadek, że nie poszłam po linji żądań klasy. Wyjaśniłam, że po to chodzimy do szkoły, by się uczyć, by się stać dobrymi, porządnymi obywatelami, by nauczyć się pracować, słuchać i rozkazywać. Wyjaśniłam, że nie wierzę, by w nich była zła wola, ale jest tylko słaba wola. Obywatel naszego państwa (klasy) ma normy prawne, które mu przypominają prawa i obowiązki — powinien w sobie wyrobić nałóg stosowania się do tych norm, które sam stworzył. Ażeby zdać sobie sprawę, czy są w porządku, a o ile nie — to w jakim stopniu, powinny nieustannie siebie kontrolować. Ażeby się więc przekonać i wykazać, jak się klasa przedstawia, zaprowadziłyśmy statystykę wykroczeń. Dwa razy na mie-

siąc, a później raz na miesiąc, były wypisywane wszystkie nazwiska na tablicy, każde wykroczenie przeciwko obowiązującym ustawom zaznaczane było punktem — a ilość punktów świadczyła o uczennicy. Ta uczennica, która nie miała żadnego punktu, zasługiwała na miano prawdziwego obywatela naszej klasy - państwa. Nie mieć żadnego punktu było z początku bardzo trudno, dziewczęta popłakały się, gdy zobaczyły obraz swego postępowania na tablicy. Ażeby nie traciły nadziei i pracowały nad sobą, musiałyśmy złagodzić ten system — a więc postanowiono, że pierwsze dwa punkty będą uważane jako niebyłe — miały też prawo i urzędniczki pierwsze przekroczenia darować. Naturalnie, że dochodziło przytem do konfliktów, targów — więc postanowiono, że o ile obywatelka sama się wpisze do księgi zażaleń, wtedy tego punktu na tablicy nie zaznacza się; jeżeli stało się co złego i nie można było wykryć sprawczyni, wszystkie otrzymywały po punkcie. Jeżeli zachowywały się dobrze i jakiegoś dnia nie było ani jednego zapisu, wtedy całej klasie skreślało się po punkcie, — a która punktów nie miała, dostawała krzyżyk — jako wyraz uznania. Sporządzałyśmy też miesięczne wykresy zachowania się, biorąc pod uwagę dzienną ilość wykroczeń i średnią ilość wykroczeń w miesiącu. Taki rachunek sumienia czynił zawsze silne wrażenie — zrozumiały dziewczęta, że prawdziwa wolność polega na prawdziwej karności. Pomimo że nieraz im ciężko było wszystko dokładnie wykonać — i punkty ciążyły na sumieniu, nie chciały za nic w świecie zmienić formy rządu.

W siódmej klasie na lekcjach o Polsce współczesnej doskonale zdawały sobie sprawę, co to znaczy rząd demokratyczny, czy despotyczny — co to jest wolność — a niewola, jakie są obowiązki obywatela i t. p.

Eugenja Hołyszewska
(szkoła powsz. Nr. 23, Łódź).

Uzupełnienie 2.

STATUTY I REGULAMINY.

Uwaga. Poniższe wyciągi ze statutów i regulaminów niektórych szkół przytoczone są nie jako wzory do naśladowania, co, jak starałem się pokazać, nie byłoby celowe i pożyteczne, lecz wyłącznie jako przykłady różnych z gruntu tendencyj, jakie istnieją wśród samorządów uczniowskich w szkołach polskich.

A. REGULAMIN SAMORZĄDU SZKOLNEGO GIMNAZJUM PAŃSTW. IM. KS. JÓZEFA PONIATOWSKIEGO W WARSZAWIE

(wyciąg)

§ 1. Wszyscy uczniowie szkoły stanowią zwartą i zorganizowaną gminę szkolną, której zwierzchność gimnazjum dla jej dobra, społecznego uczniów wyrobienia i rozszerzenia przejawów koleżeńskiego współżycia

daje możność pod kontrolą swoją samorządnie i w granicach niniejszego statutu życie swoje rozwijać i regulować.

§ 2. Każda klasa stanowi odrębną cząstkę samorządnej gminy szkolnej i jako taka ma prawo zarządzać sama sobą w granicach niniejszego statutu. Najważniejszym widomym tego wyrazem są ogólne zgromadzenia klasy, które odbywają się w obecności wychowawcy i dzielą się na zwyczajne i nadzwyczajne.

Uwaga. Wychowawca może upoważnić wójta klasy do prowadzenia zebrania w nieobecności wychowawcy.

§ 6. Wychowawca na zgromadzeniach ogólnych może zabierać głos każdej chwili, w głosowaniu jednak udziału nie bierze. Wychowawca ma nadto prawo: 1) rozwiązać ogólne zgromadzenie, 2) położyć swoje „veto" w stosunku do uchwał zgromadzenia, które w tym wypadku w życie wejść nie mogą.

§ 9. Zwyczajne ogólne zgromadzenia wybierają na przeciąg jednego półrocza wójta klasy, oraz sześciu członków Zarządu klasy...

§ 10. Na pierwszem po wyborach zebraniu Zarząd dzieli pomiędzy swych członków funkcje: zastępcy wójta klasy, sekretarza, skarbnika oraz przewodniczących Komisyj Klasowych: a) samopomocy koleżeńskiej, b) sportowo - wycieczkowej i d) rozrywek kulturalnych. Wójt klasy jest z reguły zarazem przewodniczącym Komisji Klasowej obyczajności i dobrego porządku...

§ 15. Obowiązkiem Zarządu klasy jest ujęcie w swe ręce całokształtu życia klasy, przestrzeganie obyczajności i dobrego porządku, dbałość o rozwój życia koleżeńskiego, zapewnienie kolegom wszelakiej pomocy i kulturalnych rozrywek. Zarząd klasy ponosi odpowiedzialność zarówno wobec zwierzchności szkolnej, jak i wobec ogółu kolegów danej klasy za prawidłowy bieg życia szkolnego oraz możliwie szeroki tegoż życia rozwój.

§ 21. Wójt klasy jest głównym i najwyższym jej przedstawicielem i jako taki reprezentuje ją 1) wobec zwierzchności szkolnej, 2) w Zarządzie gminy szkolnej, 3) we wszystkich wypadkach życia wewnętrznego szkoły, w których zachodzi potrzeba reprezentacji...

f) uczeń wybierany na stanowisko wójta klasy w ciągu trzech półroczy zrzędu i piastujący te godność bez przerwy, staje się stałym honorowym członkiem Zarządu Gminy Szkolnej i pozostaje nim do końca swego w szkole pobytu, choćby już wójtem klasy lub jego zastępcą nie był.

§ 33. Zarząd Gminy szkolnej stanowią: 1) wójtowie wszystkich klas oraz ich zastępcy, 2) przewodniczący innych organizacyj samorządowych międzyklasowych, o ile takowe istnieją, 3) ci uczniowie, którzy na mocy § 21 uzyskali miano honorowych członków Zarządu Gminy.

§ 52. Istnieć mogą rozliczne samorządne organizacje międzyklasowe (chór, orkiestra, koła naukowe, kasa oszczędnościowa, bibljoteka etc.),

każda jednak musi posiadać swój statut, uzgodniony ze statutem zasadniczym i przyjęty przez Radę Wychowawców.

B. KONSTYTUCJA UCZNIOWSKIEJ RZECZPOSPOLITEJ BIELAŃSKIEJ

Rozdział I. Rzeczpospolita.

Art. 1. Wszyscy wychowankowie Zakładu na Bielanach stanowią Uczniowską Rzeczpospolitą Bielańską.

Art. 2. Poszczególne klasy stanowią jednostki samorządowe.

Art. 3. Władza zwierzchnia U. R. B. spoczywa w rękach X. Kierownika Samorządu, powołanego na to stanowisko przez Zarząd Zakładu. Władzą Ustawodawczą jest Sejm i Senat, wykonawczą i kontrolującą jest Senat z podległemi sobie organami samorządowemi (Samorządy klasowe) oraz Rządem.

Wymiar sprawiedliwości należy do Sądu Koleżeńskiego U. R. B.

Rozdział II. Władza Ustawodawcza.

Art. 4. Władza Ustawodawcza spoczywa w rękach Senatu i Sejmu.

Art. 5. Sankcja ustaw, które zmieniają zasadnicze brzmienie obowiązującej Konstytucji U. R. B. oraz wszelkich poprawek wniesionych do tejże Konstytucji, należy do Sejmu. Sejm zbiera się ponadto celem obioru Prezydenta U. R. B. oraz Sądu Koleżeńskiego U. R. B.

Art. 6. Sejm stanowią wszyscy członkowie Samorządów klasowych.

Art. 7. Marszałkiem Sejmu zostaje z urzędu starosta najstarszej klasy, biorącej udział w życiu samorządowem. Marszałek powołuje każdorazowo sekretarza z łona Sejmu.

Art. 8. Nikt nie może być równocześnie członkiem Sejmu i Senatu.

Art. 9. Prezydent może zebrać Sejm w nadzwyczajnych wypadkach za zgodą Senatu.

Art. 10. Drugą instytucją Ustawodawczą jest Senat U. R. B.

Art. 11. Senat ma prawo wydawania zwykłych ustaw, zwykłą większością głosów. Wszystkie ustawy, wymienione w artykule 5-tym, o ile nie uzyskają sankcji Sejmu najdalej w dwa tygodnie po przesłaniu projektu ustawy, a zostaną przyjęte w drugiem czytaniu przez Senat U. R. B. jednomyślnie, zyskują moc obowiązującą.

Art. 12. Kandydatem na Senatora może być kolega - obywatel z klasy od piątej do ósmej włącznie, na Prezydenta od klasy siódmej do ósmej włącznie.

Art. 13. Jednostki samorządowe przedstawiają po dwóch kandydatów do Senatu.

Art. 14. Ogólne zebranie obywateli U. R. B. wybiera z pośród przedstawionych kandydatów przez tajne głosowanie zwykłą większością 5 (pięciu) senatorów.

Art. 15. Prezydent, Senat, Sąd Koleżeński po swem zatwierdzeniu składa przyrzeczenie: „Wobec Boga i Was, Koledzy, przyrzekam i słowem honoru poręczam, że przyjęte dziś obowiązki wypełniać będę sumiennie i uczciwie, stosownie do wskazówek przełożonych, kierując się jedynie sumieniem i mając na względzie podniesienie Zakładu i dobro kolegów".

Art. 16. Osobna ustawa określa wszelkie czynności, związane z wyborami władz samorządowych.

Rozdział III. Władza Wykonawcza.

Art. 17. Naczelna władza wykonawcza spoczywa w rękach Senatu z Prezydentem na czele.

Art. 18. Senat kontroluje działalność Samorządów klasowych, organizacyj przez siebie utworzonych lub sobie bezpośrednio podległych, oraz związków, które nie posiadają władz wyższych za granicami U. R. B.

Art. 19. Senat nadaje lub odbiera prawa obywatelskie zgodnie z odnośną ustawą żetonową. Senat może w nadzwyczajnych wypadkach zawiesić lub pozbawić praw obywatelskich i samorządu całych jednostek samorządowych, t. j. klas.

Art. 20. Senat zarządza skarbem U. R. B. oraz uchwala budżet półroczny i zatwierdza odpowiedni bilans.

Art. 21. Senat powołuje Rząd, w skład którego wchodzą: administrator, kurator czystości, komendanci.

Art. 22. Senat urządza i planuje przebieg uroczystości.

Art. 23. Senat mianuje chorążego i asystę sztandaru oraz załatwia wszelkie z powyższem związane sprawy.

Art. 24. Sentorowie, poza Prezydentem, obejmują następujące działy zajęć samorządowych: sekretarjat Senatu, Samorządy klasowe, życie towarzyskie i prasa.

Art. 25. Senatorowie mają prawo interwencji w stosunku do wszystkich władz samorządowych (wyłączając Prezydenta i Sąd Koleżeński), które nie spełniają należycie swoich obowiązków.

Art. 26. Senatorowie za swoją działalność, zarówno urzędową jak i prywatną, odpowiadają przed Senatem U. R. B. Wszelkie na nich zażalenia przejmuje sekretarz Senatu U. R. B.

Art. 27. Prezydent U. R. B. występuje zawsze jako przedstawiciel U. R. B., jednak za zgodą Księdza Kierownika Samorządu.

Art. 28. Prezydent jest zwierzchnikiem bezpośrednim rządu oraz najwyższym komendantem. Prezydenta w czasie jego nieobecności zastępują kolejno senatorowie w/g starszeństwa klas.

Art. 29. Prezydent celem wykonania ustaw i odpowiednich zarządzeń Senatu ma prawo wydawania rozporządzeń, zarządzeń, rozkazów, w razie nieposłuszeństwa może stosować kary administracyjne.

Art. 30. Prezydentowi przysługuje prawo amnestji ze wszelkich kar,

nałożonych przez władze samorządowe oraz Sąd Koleżeński, po uprzedniem porozumieniu się z Księdzem Kierownikiem Samorządu.

Art. 31. Prezydent za działalność urzędową jak i prywatną odpowiada przed Senatem. Złożyć Prezydenta z urzędu może Ksiądz Kierownik Samorządu na wniosek Senatu.

Art. 32. Z ramienia Senatu nad działalnością Samorządów klasowych czuwa senator, kierownik Samorządów klasowych, on też jest za nie odpowiedzialny przed Senatem.

Art. 33. Senator - kierownik samorządów klasowych ma prawo bywania na zebraniach samorządów oraz podpisuje wszelkie protokóły, rozporządzenia tychże samorządów po uprzedniem porozumieniu się z Księdzem Kierownikiem Samorządu.

Art. 34. Samorządy klasowe istnieją jedynie na terenie od klasy czwartej do ósmej włącznie.

Art. 35. Starostowie wraz ze swoimi zastępcami mają władzę wykonawczą oraz sądowniczą na terenie własnej klasy.

Art. 36. Starostowie mogą być pociągani do odpowiedzialności za swoje postępowanie przez Senat U. R. B., podstarostowie zaś przez Samorząd klasowy.

Art. 37. Podstarostowie są zależni od swego starosty, który w czasie ich urzędowania ma prawo zwrócenia im uwagi, o ile nie spełniają odpowiednio swych obowiązków. Podstarostowie z zażaleniem mogą zwracać się do Senatu U. R. B. przez senatora - kierownika samorządów klasowych.

Art. 38. Wszyscy urzędnicy U. R. B. (senatorowie, starostowie, administrator, komendanci, starostowie przy stołach, oraz wszyscy dyżurni) w zakresie swego działania mają prawo stosować kary.

Apelować od kar powyższych można do Prezydenta U. R. B. i Księdza Kierownika Samorządów w ostatniej instancji.

Rozdział IV. Władza Sądownicza.

Art. 39. Sprawiedliwość w pierwszej instancji wymierzają sądy klasowe, t. j. starosta wraz z zastępcami.

Art. 40. Sprawy dotyczące kolegów z różnych klas są rozstrzygane przez Sąd Koleżeński U. R. B.

Art. 41. Dla spraw, o których opiewa art. 39, drugą instancją jest Sąd Koleżeński U. R. B.

Art. 42. Wszystkie wyroki Sądu Koleżeńskiego wymagają zatwierdzenia ze strony Księdza Kierownika Samorządu.

Art. 43. Organizację i sposób działania Sądu Koleżeńskiego określi osobna ustawa.

Art. 44. Sędziowie mogą być pociągani do odpowiedzialności jedynie przez Księdza Kierownika Samorządu.

Rozdział V. Powszechne obowiązki i prawa obywatelskie.

Art. 45. Każdy kolega - obywatel ma prawo głosu czynnego i biernego i może korzystać ze wszystkich urządzeń samorządowych.

Art. 46. Obywatelstwo U. R. B. nadaje się (najwcześniej w klasie czwartej) po conajmniej półrocznym pobycie w Zakładzie i tylko wówczas, gdy zachowanie danego kandydata będzie ocenione przez Sesję Rady Pedagogicznej oceną najmniej dobrą, a pilność dostateczną.

Nadanie praw obywatelskich należy do Senatu U. R. B.

Art. 47. Każdy obywatel ma obowiązek szanowania i przestrzegania Konstytucji Uczniowskiej Rzeczpospolitej Bielańskiej, oraz wszelkich obowiązujących ustaw i rozporządzeń władz samorządowych.

Art. 48. Szczegółowa ustawa określi sposób nadawania obywatelstwa.

Art. 49. Wszyscy obywatele są obowiązani szanować władzę prawowitą i ułatwiać jej spełnianie zadań oraz sumiennie pełnić swoje obowiązki, do jakich powołali ich koledzy lub właściwa władza.

Art. 50. Do wypełniania art. 47 i 49 są obowiązani i nieobywatele, zarówno jak i pozbawieni czy zawieszeni w prawach obywatelskich, czy to będą poszczególne jednostki, czy też nawet całe klasy.

Rozdział VI. Postanowienia ogólne.

Art. 51. Komentowanie Konstytucji U. R. B. i wydawanie uzupełniających ustaw należy do Senatu U. R. B.

Art. 52. Zmiany w Konstytucji może przeprowadzać Senat za zgodą $^2/_3$ Sejmu, jednak nie częściej, niż co dwa lata od ogłoszenia, uwzględniając art. 11.

C. STATUT NACZELNEJ ORGANIZACJI MŁODZIEŻY GIMN. MĘSK. IM. J. I. KRASZEWSKIEGO W BIAŁEJ - PODL.

A. Nazwa organizacji:

„Naczelna Organizacja Młodzieży Gimn. Męsk. im. J. I. Kraszewskiego".

B. Cele i zadania:

1) wykształcenie społeczne przyszłego obywatela Polski,
2) podniesienie poziomu ideowego wśród młodzieży,
3) kształcenie moralne i umysłowe,
4) zwrócenie uwagi na wyrobienie towarzyskie.

C. Do osiągnięcia tych celów N. O. M. będzie dążyć przez:

1) zespolenie duchowe uczniów przy wspólnej pracy ideowej,
2) samopomoc koleżeńską,
3) systematyczne zebrania wszystkich członków,
4) referaty na tematy obywatelskie i dyskusje nad zagadnieniami, interesującemi młodzież,
5) pracę naukową w poszczególnych kołach,
6) wspólne zabawy i rozrywki.

D. Członkowie i ich obowiązki:

1) członkiem N. O. M. zostaje każdy uczeń, który należy przynajmniej do jednego z istniejących na terenie gimnazjum kół,

Uwaga. Nowych członków przyjmują przewodniczący poszczególnych kół.

2) członkowie są obowiązani do czynnego udziału we wszystkich poczynaniach N. O. M.,

3) członkowie winni swem postępowaniem godnie reprezentować N. O. M. na terenie szkoły i nazewnątrz,

4) członkowie winni płacić regularnie składki miesięczne.

E. Zarząd N. O. M.:

1) w skład zarządu wchodzą przewodniczący kół, należących do N.O.M.

Uwaga. W skład pierwszego zarządu wchodzą przewodniczący kół: Humanistycznego, Historycznego, Matemat.-fizyczn., Przyrodniczego, Sportowego, Dramatycznego oraz przedstawiciel Sklepiku Szkolnego i Czytelni.

2) jeżeli na terenie gimnazjum powstaje nowe koło, przewodniczący jego wchodzi automatycznie do zarządu N. O. M.,

3) jeżeli jedna osoba przewodniczy w kilku kołach, to w zarządzie N. O. M. reprezentuje tylko jedno z nich, według swego uznania. Pozostałe zaś koła reprezentują wiceprezesi,

4) przedstawiciele Harcerstwa i Sodalicji wchodzą do N. O. M. z głosem doradczym,

5) zarząd urzęduje od 15 września jednego do 15 września drugiego roku,

Uwaga. Pierwszy zarząd urzędować będzie do 15 września 1930 r.

6) ustępujący zarząd ustala termin ukonstytuowania się nowego zarządu,

7) na czele zarządu stoi prezes, wybrany na zebraniu tegoż zarządu,

8) zarząd wybiera z pośród siebie sekretarza i skarbnika,

9) zastępcą prezesa jest sekretarz,

10) w razie dłuższej choroby lub nieobecności jednego z członków zarządu N. O. M., zastępuje go wiceprezes reprezentowanego koła,

11) zebrania zarządu odbywają się z reguły co miesiąc. Dopuszczalne są także zebrania nadzwyczajne na żądanie prezesa lub zwykłej większości członków zarządu.

F. Kompetencje zarządu:

1) zarząd reguluje porządek zebrań poszczególnych kół,

2) prezes każdego koła zawiadamia prezesa zarządu N. O. M. w terminie przynajmniej tygodniowym o dniu i porządku mającego się odbyć zebrania,

3) Sodalicja i Harcerstwo stosują się do przepisów zarządu N. O. M. co do terminów zebrań,

4) zarządowi N. O. M. przysługuje prawo wizytacji zebrań poszczególnych kół przez swego prezesa lub wyznaczonego przez niego zastępcę,

5) wizytujący składa sprawozdanie zarządowi N. O. M.,

6) zarząd ma prawo inspekcji administracji poszczególnych kół przez swego prezesa lub wyznaczonego przez niego zastępcę z pośród członków zarządu,

7) zarząd N. O. M. ma prawo inicjatywy odnośnie do pracy i poczynań poszczególnych kół.

G. Administracja N. O. M.:

1) przy zarządzie istnieje kasa centralna,

2) źródłem jej dochodów są wpływy poszczególnych kół,

Uwaga. Wpływy poszczególnych kół są następujące:

a) składki członkowskie,

b) dochody z imprez,

3) składki członkowskie w wysokości 20 gr. miesięcznie uiszcza się na ręce skarbników poszczególnych kół,

4) w razie, gdyby ktoś należał do kilku kół, pozostawia się do decyzji zarządu N. O. M., w którem kole ma płacić składkę członkowską.

5) zarząd N. O. M. może podwyższyć składkę członkowską.

6) kapitał kasy głównej wkłada się do P. K. O.,

7) pieniądze może podjąć przewodniczący zarządu N. O. M. lub dwaj wyznaczeni przez niego członkowie tegoż zarządu,

8) zarząd N. O. M. udziela zapomóg poszczególnym kołom.

H. Organ N. O. M.:

1) organem N. O. M. jest pismo „Młodzież z Podlasia",

2) członków redakcji z gimnazjum męskiego mianuje zarząd N. O. M.,

3) redakcja wybiera z pośród siebie redaktora,

4) jeżeli redaktorem zostanie wybrany uczeń, wchodzi do zarządu N. O. M. z głosem decydującym. Jeżeli wybrana zostanie uczennica, wchodzi do zarządu N. O. M. z głosem decydującym w kwestji redakcji, a doradczym we wszystkich innych kwestjach.

I. Dyscyplina:

I. w razie trzykrotnej nieusprawiedliwionej nieobecności członkowie zarządu N. O. M. mogą być usunięci ze swego stanowisko na mocy uchwały tegoż zarządu. Prezes podlega tej samej dyscyplinie.

II. W razie przewinienia członkowie N. O. M. podlegają karom wymierzonym przez:

1) zarządy poszczególnych kół:

a) upomnienie,

b) czasowe ograniczenie praw w pewnych rozmiarach,

2) zarząd N. O. M.:

a) usunięcie z piastowanej godności,

b) usunięcie całkowite z N. O. M.

J. Sklepik:

1) na terenie N. O. M. istnieje sklepik, którego działalność opiera się na zasadach spółdzielczych,

2) sklepik jest pod względem finansowym niezależny od N. O. M.,

3) członek sklepiku staje się członkiem N. O. M. i uiszcza składkę miesięczną na ręce skarbnika sklepiku. Dochody te wpływają potem do kasy ogólnej.

K. Ogólne:

1) przedstawiciel Rady Pedagogicznej może zażądać zawieszenia uchwał zarządu N. O. M.,

2) przewiduje się możliwość rewizji niniejszego statutu w drugiej połowie roku szkolnego 1930/31.

Uzupełnienie 3.

LISTA UCZESTNIKÓW ANKIETY.

Okrąg Szkolny Warszawski.

Szkoły powszechne.

1. Warszawa — 7-kl publ. szk. powsz. Nr. 29 — Józef Wójcik.
2. Warszawa — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 53 — Anna Kościałkowska.
3. Warszawa — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 63 — Marja Słucka.
4. Warszawa — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 84 — S. Borensztajnówna (i 4 in.).
5. Warszawa — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 126 im. Józefy Joteyko — Stefanja Usarkowa.
6. Warszawa — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 192 — Edward Brzozowski.
7. Warszawa — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 195 im. Leopolda Meyeta — Anna Natanblutówna (i 2 in.).
8. Białystok — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 5 — Jadwiga Mosiewiczówna.
9. Błędów (p. Grójec) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Władysław J. Saar.
10. Błonie — 7-kl. publ. szk. powsz. — Jan Kamosiński.
11. Ciechanów — 7-kl. publ. szk. powsz. żeńska — Jan Deryngowski.
12. Dobre (p. Nieszawa) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Ludwik Staszyński.
13. Dobrzyń (p. Rypin) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Stanisława Podolska.
14. Gostynin — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 1 i 2 — Wacław Ciećwierz.
15. Grabiec (p. Sierpc) — publ. szk. powsz. 3-kl. (6 oddz.) — Henryk Tułodziecki.
16. Grodno — 7-kl. publ. szk. powsz. im. St. Żeromskiego — Marjan Bieda.
17. Izabelin (p. Wołkowysk) — 4-kl. publ. szk. powsz. — Stefan Maciesza.
18. Jadów (p. Radzymin) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Kazimierz Gębicki.
19. Karczew (p. Warszawa) — 7-kl. publ. szk. powsz. im. Bol. Prusa — Faustyn Frysz.

20. Kolno — 7-kl. publ. szk. powsz. — Jerzy Kiełczewski.
21. Kutno — 7-kl. publ. szk. powsz. im. Marsz. Piłsudskiego — Lucyna Dwornicka.
22. Łomianki (p. Warszawa) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Jan Tylicki.
23. Łowicz — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 1 — Edward Fleming.
24. Mińsk Maz. — 7-kl. publ. szk. powsz. męska im. Kopernika — Józef Jaworski.
25. Nasielsk (p. Pułtusk) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Włodzimierz Flunt.
26. Niedźwiadna (p. Szczuczyn) — 3-kl. publ. szk. powsz. — Stefanja Zalcówna.
27. Ostrołęka — 7-kl. publ. szk. powsz. im. St. Jachowicza — Józef Leonik.
28. Płock — 7-kl. publ. szk. powsż. im. St. Jachowicza — Leon Dorobek.
29. Płock — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 5 — S. Popławska.
30. Płock — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 8 — Marja Bromberger.
31. Porozów (p. Wołkowysk) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Józef Pietraszkiewicz.
32. Przasnysz — 7-kl. publ. szk. powsz. im. Prez. Mościckiego — Stanisław Deptała.
33. Rybno (p. Sochaczew) — publ. szk. powsz. — Jan Bojarski.
34. Sochaczew — publ. szk. powsz. Nr. 3 — Wiktorja Stefańska.
35. Sokoły (p. Wysokie Maz.) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Józefa Perkówna.
36. Sokółka — publ. szk. powsz. Nr. 1 im. A. Mickiewicza — Marjan Chrostowski.
37. Sokółka — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 2 — Julja Majewska.
38. Starosielce (p. Białystok) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Wacław Tarło-Maziński.
39. Szczuczyn — 7-kl. publ. szk. powsz. im. Marszałka Piłsudskiego — Henryk Kulągowski.
40. Włocławek — 7--kl. publ. szk. powsz. Nr. 7 — Idalja Puławska.
41. Wyszogród — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 1 — Edward Szymczewski.
42. Zambrów (p. Łomża) — 7-kl. publ. szk. powsz. im. A. Mickiewicza — Tadeusz Bąblewski.
43. Zielonka (p. Warszawa) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Zofja Hoffmanówna.
44. Zielonka (p. Warszawa) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Bronisława Wojciechowska.

Gimnazja państwowe.

45. Warszawa — im. J. Słowackiego — Helena Kasperowiczowa.
46. Warszawa — im. Kl. Hoffmanowej — Dr. Jadwiga Biernacka.
47. Warszawa — im. Emilji Plater — Emilja Steinbokówna.
48. Warszawa — im. T. Rejtana — Józef Jaroszyński.
49. Warszawa — im. ks. J. Poniatowskiego — F. Straszewski.

50. Warszawa — im. Staszica — Stanisław Baziński.
51. Warszawa — im. J. Lelewela — Józef Szumański.
52. Warszawa — im. M. Konopnickiej — Helena Bartoszewiczowa.
53. Warszawa — im. N. Żmichowskiej — Jadwiga Doboszyńska.
54. Białystok — im. Kr. Zygmunta Augusta — Dr. St. Hałko.
55. Białystok — im. Anny z Sapiehów Jabłonowskiej — Aleksandra Batysówna.
56. Bielsk Podl. — im. T. Kościuszki — Józef Tajchert.
57. Ciechanów — im. Z. Krasińskiego — Dr. Michał Dadlez.
58. Gostynin — im. T. Kościuszki — Janina Hakowska.
59. Grajewo — im. Mikołaja Kopernika — Wacława Potemkowska.
60. Kutno — im. H. Dąbrowskiego — Józef Kozłowski.
61. Łomża — im. M. Konopnickiej — M. Pogonowski.
62. Mława — im. St. Wyspiańskiego — Ks. Bruno Palmowski.
63. Płock — im. Kr. Władysława Jagiełły — Konstanty Dąbrowski.
64. Płock — im. Marsz. St. Małachowskiego — Mieczysław Olszowski.
65. Skierniewice — im. Bolesława Prusa — Stanisław Kaczyński.
66. Suwałki — im. M. Konopnickiej — Marja Ropelewska.
67. Włocławek — im. M. Konopnickiej — Z. Degen Ślósarska.

Gimnazja niepaństwowe.

68. Warszawa — im. Jana Zamoyskiego — Bronisław Sosiński.
69. Warszawa — im. A. Kreczmara — Michał Kreczmar.
70. Warszawa — im. M. Reya — Adolf Rondthaler.
71. Warszawa — im. C. Plater-Zyberkówny — Tadeusz Uhma.
72. Warszawa — Janiny Świąteckiej, zał. przez E. Sztrauch Szlezyngerową — Dr. Marjan Odrzywolski.
73. Warszawa — „Collegium" — Adam Kropatsch.
74. Warszawa — Wandy z Posseltów Szachtmajerowej — Irena Posseltówna.
75. Warszawa — III gimnazjum męskie Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich — Teofil Wojeński.
76. Warszawa — „Współpraca" — Jadwiga Szupenkówna.
77. Warszawa — R. Gaczeńskiej i E. Kacprowskiej — R. Gaczeńska i E. Kacprowska.
78. Warszawa — im. Gen. Sowińskiego Mag. m. st. Warszawy — E. Łoziński.
79. Warszawa — Haliny Gepnerówny — Apolonja Tomczycka.
80. Bielany pod Warszawą — Zgromadzenia XX. Marjanów — Ks. Jan Sobczyk.

Seminarja nauczycielskie.

81. Warszawa — Państw. Semin. Ochroniarskie — Helena Czerwińska.

82. Grodno — Państw. Semin. Naucz. im. E. Orzeszkowej — Wiktorja Czapowówna.
83. Płock — Państw. Semin. Naucz. im. Bolesława Krzywoustego — Leon Dziadkiewicz.
84. Płock — Państw. Semin. Naucz. im. Zofji Bukowieckiej — Julja Kisielewska.
85. Siennica — Państw. Semin. Naucz. — Kazimierz Gnoiński.
86. Ursynów — Państw. Semin. Naucz. — Wincenty Tyrankiewicz.
87. Wołkowysk — Państw. Semin. Naucz. — A. Dominikiewicz.

Okrąg Szkolny Łódzki.

Szkoły powszechne.

88. Łódź — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 23 — Eugenja Hołyszewska.
89. Łódź — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 45 — Leontyna Lutrosińska.
90. Kalisz — 7-kl. publ. szk. powsz. im. Konstytucji 17 marca — Jan Jasiński.
91. Koźminek (p. Kalisz) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Seweryn Kulpiński.
92. Piotrków — 7-kl. publ. szk. powsz. im. H. Sienkiewicza — Karolina Szczerkowska.
93. Radomsko — 7-kl. publ. szk. powsz. im. Kr. Jadwigi — Regina Krzemińska.
94. Ruda Pabjanicka — 7-kl. publ. szk. powsz. — Ludomira Garlicka.
95. Tomaszów Maz. — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 1 — Feliks Bielasik.
96. Tomaszów Maz. — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 4 — Lucjan Tylman.
97. Wieluń — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 1 — Witold Swoszowski.
98. Zduńska Wolna — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 4 — Wanda Jasińska.

Gimnazja państwowe.

99. Łódź — im. Emilji Szczanieckiej — Dr. Romana Pachucka.
100. Kalisz — im. Tadeusza Kościuszki — Ludwik Wicher.
101. Pabjanice — im. Kr. Jadwigi — J. Jędrychowska.
102. Pabjanice — im. Kr. Jadwigi — Irena Rzewnicka.

Gimnazja niepaństwowe.

103. Łódź — R. Konopczyńskiej Sobolewskiej — Eugenjusz Ruciński.
104. Łódź — A. Skrzypkowskiej — Adela Skrzypkowska.
105. Łódź — T-wa Żyd. Szkół Średnich — Abram Perelman.
106. Łódź — Społeczne Polskie Gimn. Męskie — R. Ameisen.
107. Łódź — im. El. Orzeszkowej — Bronisława Chrupkowa.
108. Łódź — im. ks. Skorupki — Wacław Dawison.
109. Łódź — C. Waszczyńskiej — Izabella Rychterówna.
110. Łódź — Janiny Paryssewicz — Janina Paryssewiczówna.

111. Łódź — Miejskie im. Józefa Piłsudskiego — Wanda Kosińska.
112. Tomaszów Maz. — Koeduk. Stowarz. Kupców — Adam Pawłowski.

Seminarjum nauczycielskie.

113. Tomaszów Maz. — Państw. im. T. Reytana — Tadeusz Antoniewicz.

Okrąg Szkolny Lubelski.

Szkoły powszechne.

114. Lublin — Szkoła ćwiczeń przy Państw. Semin. Naucz. — Marja Skawińska.
115. Chełm — publ. szk. powsz. im. A. Mickiewicza — Wincenty Zygmunt.
116. Horodło (p. Hrubieszów) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Tomasz Piotrowicz.
117. Irena (p. Puławy) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Jan Łomott.
118. Janów Lub. — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 2 — Helena Książkówna.
119. Józefów (p. Biłgoraj) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Aleksander Pikowicz.
120. Komarów (p. Tomaszów Lub.) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Jan Batalja.
121. Konstantynów — 7-kl. publ. szk. powsz. — Stanisław Sidewicz.
122. Korytnica (p. Węgrów) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Paweł Humenny.
123. Krasnystaw — 7-kl. publ. szk. powsz. im. A. Mickiewicza — Tomasz Książek.
124. Krynice (p. Tomaszów) — 6-kl. publ. szk. powsz. — Natalja Szubertowa.
125. Łęczna (p. Lubartów) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Kazimierz Hołowiński.
126. Międzyrzec (p. Łuków) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Zygmunt Ochnio.
127. Parczew (p. Włodawa) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Zygmunt Stadnicki
128. Parczew (p. Włodawa) — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 2 — Włodzimierz Partyka.
129. Piszczac (p. Biała Podl.) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Aniela Wiśniewska.
130. Podhorce (p. Hrubieszów) — 5-kl. publ. szk. powsz. — Edward Sędzimirski.
131. Poturzyn (p. Tomaszów) 5-kl. publ. szk. powsz. — Wincenty Brzozowski.
132. Przybysławice (p. Puławy) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Marjan Gietka.
133. Rachanie (p. Tomaszów) — 5-kl. publ. szk. powsz. — Filip Wojtowicz.
134. Rejowiec (p. Chełm) — 7-kl. publ. szk. powsz. im. H. Dąbrowskiego — Piotr Grochmalicki.
135. Ryki (p. Garwolin) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Marjan Królikowski.
136. Sarnaki (p. Konstantynów) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Tadeusz Ostrowicz.
137. Siedlce — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 4 — Anastazja Kiepuszewska.

138. Siennica Różana (p. Krasnystaw) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Walerjan Borczowski.
139. Sokołów Podl. — 7-kl. publ. szk. powsz. im. Kr. Jadwigi — Marja Wolańska.
140. Sokołów Podl. — 7-kl. publ. szk. powsz. męska — Bronisław Zakrzewski.
141. Tomaszów Lub. — 7-kl. publ. szk. powsz. — Józef Piasecki.
142. Trzebieszów (p. Łuków) — 7-kl. publ. szk. powsz. koeduk. — Adam Podgórski.
143. Tyszowce (p. Tomaszów) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Stanisław Witeszczak.
144. Węgrów — 7-kl. publ. szk. powsz. — Władysław Okulus.
145. Włodawa — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 1 — Władysław Dyrek.
146. Zaklików (p. Janów) — 7-kl. publ. szk. powsz. im. J. Słowackiego — Jan Kośla.
147. Zamość — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 1 — Antoni Banach.
148. Zamość — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 6 im. Szymonowicza — Marja Wolfingerowa.
149. Zamość — Szkoła ćwiczeń przy Sem. Żeńsk. — Felicja Bilińska.

Gimnazja państwowe.

150. Lublin — im. St. Staszica — Tadeusz Moniewski.
151. Biała Podl. — im. J. I. Kraszewskiego — Helena Kisielewicz.
152. Hrubieszów — im. St. Staszica — Franciszek Nieć.
153. Krasnystaw — im. Wł. Jagiełły — Kazimierz Wójtowicz.
154. Łuków — im. T. Kościuszki — Bronisław Przedpełski.
155. Puławy — im. ks. A. Czartoryskiego — Teresa Najwerowa.
156. Siedlce — im. Kr. Jadwigi — Dr. Jadwiga Bobrownicka.
157. Siedlce — im. Kr. Jadwigi — Emilja Feistowa.
158. Siedlce — im. Kr. Jadwigi — Janina Mikulska.
159. Siedlce — im. Kr. Jadwigi — Marja Opielińska.
160. Siedlce — im. Hetm. Żółkiewskiego — Ignacy Wojewódzki.
161. Siedlce — im. Hetm. Żółkiewskiego — Edward Kraśnieski.
162. Siedlce — im. Hetm. Żółkiewskiego — Marjan Lipski.
163. Siedlce — im. Hetm. Żółkiewskiego — Henryk Chromiński.
164. Siedlce — im. Bolesława Prusa — Czesław Burczak.
165. Siedlce — im. Bolesława Prusa — Stanisław Damrosz.
166. Siedlce — im. Bolesława Prusa — Bernard Bochala.
167. Siedlce — im. Bolesława Prusa — Eugenjusz Turyn.
168. Siedlce — im. Bolesława Prusa — Jan Wiesław (?)
169. Siedlce — im. Bolesława Prusa — Jadwiga Grubertowa.
170. Siedlce — im. Bolesława Prusa — Aleksander Feist.
171. Tomaszów — im. Bartosza Głowackiego — Ludwik Kobierzycki.
172. Zamość — im. M. Konopnickiej — Dr. Marja Chrzanowska.

Gimnazja niepaństwowe.

173. Lublin — W. Arciszewskiej — Anna Wiśniewska.
174. Lublin — H. Czarnieckiej — Zofja Bochyńska.
175. Lublin — „Szkoła Lubelska" — Kazimierz Juszczakowski.
176. Lublin — T-wa Zakładania Szkół Żydowskich — Abraham Pasternak.
177. Lublin — SS. Urszulanek — Aniela Olszewska.
178. Garwolin — Gimnazjum koedukacyjne Sejmiku Powiatowego — Zygmunt Paulisz.
179. Janów Lub. — Polskiej Macierzy Szkolnej — Stefan Wlekliński.
180. Kraśnik — Gimn. koeduk. Sejmiku Janowskiego — Jan Opęchowski.
181. Międzyrzec Podl. — Wyższe gimn. koeduk. — Mieczysław Zieliński.

Seminarja nauczycielskie.

182. Lublin — Państw. Semin. Naucz. żeńskie — Bronisław Szwarczyk.
183. Chełm — Państw. Semin. Naucz. żeńskie — Dr. Jadwiga Młodowska.
184. Szczebrzeszyn — Państw. Semin. Naucz. męskie — Emil Mysłowski.
185. Zamość — Państw. Semin. Naucz. żeńskie — Janina Laskiewiczówna.

Okrąg Szkolny Wileński.

Szkoły powszechne.

186. Wilno — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 5 — Stanisław Kutyło.
187. Wilno — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 7 im. G. Narutowicza — W. Szteynowa.
188. Wilno — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 11 im. H. Sienkiewicza — Jan Popowicz.
189. Wilno — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 13 im. T. Kościuszki — Edward Wojewódzki.

Okrąg Szkolny Poleski.

Szkoły powszechne.

190. Brześć — Szkoła ćwiczeń przy Kursach Naucz. — Kaz. Urbański.
191. Brześć — 7-kl. publ. szk. powsz. — Franciszek Karaś.
192. Brześć — 7-kl. publ. szk. powsz. — Józefa Wałachiewiczowa.
193. Chocieszów (p. Kamień Kosz.) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Bogdan Dziemiński.
194. Dowidgródek (p. Stolin) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Mieczysław Bajbor. Bajbor.
195. Kamień Koszyrski — 7-kl. publ. szk. powsz. — Marja Boreysza.
196. Kobryń — 7-kl. publ. szk. powsz. — Jan Trosko.
197. Lubikowicze (p. Sarny) — 5-kl. publ. szk. powsz. — Bronisław Woźny.
198. Łachwa (p. Łuniniec) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Helena Rewajowa.
199. Łuniniec — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 1 — Emil Pürkhardt.

200. Piaski Stare (p. Kosów) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Jan Gajecki.
201. Prużana — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 1 — Konstanty Kropiewnicki.
202. Sarny — 7-kl. publ. szk. powsz. im. St. Staszica — Adam Horak.
203. Stolin — 7-kl. publ. szk. powsz. — Tomasz Rewaj.
204. Żabinka (p. Kobryń) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Franciszek Milik.

Gimnazjum państwowe.

205. Brześć — im. T. Traugutta — Ks. Jan Urbanowicz.

Seminarjum nauczycielskie.

206. Prużana — Państw. męskie — Bolesław Mizerski.

Okrąg Szkolny Wołyński.

Szkoły powszechne.

207. Równe — 7-kl. publ. szk. powsz. im. H. Sienkiewicza — Eleonora Laznikowa.
208. Beresteczko (p. Horochów) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Franciszek Rzehak.
209. Berezno (p. Kostopol) — 7-kl. publ. szk. powsz. utrakwistyczna — Mikołaj Romankiewicz.
210. Dubno — 7-kl. publ. szk. powsz. — M. Mikoszowa i in.
211. Horochów — 7-kl. publ. szk. powsz. koeduk. — Zygmunt Proficz.
212. Korzec (p. Równe) — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 3 — Michał Glass i Benedykt Schutzman.
213. Kostopol — 7-kl. publ. szk. powsz. im. St. Staszica — Wł. Pośpiełów i in.
214. Kowel — 7-kl. publ. szk. powsz. im. Prez. Mościckiego — Emil Ciepielewski i in.
215. Kamieniec — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 1 — M. Bochna.
216. Kamieniec — Szkoła ćwiczeń Liceum Krzem. — Stanisław Bieda.
217. Kamieniec — Szkoła ćwiczeń Liceum Krzem. — Roman Dłubak.
218. Łuck — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 1 im. Kr. Jadwigi — Jadwiga Ziajkowa.
219. Łuck — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 2 im. St. Jachowicza — Jan Bogacz i Jan Gottman.
220. Międzyrzec (p. Równe) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Janina Turska.
221. Młynów (p. Dubno) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Feliks Dziewałtowski.
222. Orzew (p. Równe) — 2-kl. publ. szk. powsz. im. Dąbrówki — Wanda Pawlikowska.
223. Ostróg — 7-kl. publ. szk. powsz. im. Staszica — Edward Wyrobek.
224. Radziwiłłów (p. Dubno) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Walenty Byrka.
225. Turzysk (p. Kowel) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Juljan Skibiński.
226. Werba (p. Dubno) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Feliks Lachowicz.

Gimnazja państwowe.

227. Równe — im. T. Kościuszki — Jadwiga Kobusiewiczówna.
228. Dubno — im. St. Konarskiego — Grzegorz Zdanowicz.
229. Kowel — im. J. Słowackiego — Roman Wiśniewski.
230. Łuck — im. T. Kościuszki — Stefan Jewdokinow.
231. Włodzimierz Woł. — Michał Bojarczuk.
232. Zdołbunów — im. A. Mickiewicza — Piotr Głowatyński.

Okrąg Szkolny Poznański.

Szkoły powszechne.

233. Poznań — VII publ. szk. powsz. im. Śniadeckich — I. Martinek - Kaluszowa.
234. Poznań — VIII publ. szk. powsz. im. Czackiego — Zofja Kossowska.
235. Poznań — XII publ. szk. powsz. — Marja Składzieniówna.
236. Poznań — XII publ. szk. powsz. — Dr. Janina Gorgolewska.
237. Poznań — XV publ. szk. powsz. — Irena Gumułkówna.
238. Bydgoszcz — 7-kl. publ. szk. powsz. im. H. Sienkiewicza — Hieronim Ewald.
239. Bydgoszcz — 7-kl. publ. szk. powsz. im. St. Leszczyńskiego — Sabina Rakowska.
240. Bydgoszcz — 7-kl. publ. szk. powsz. im. Kr. Jadwigi — Antoni Zawadzki.
241. Bydgoszcz — 7-kl. publ. szk. powsz. im. St. Staszica — Leon Szeszycki.
242. Bydgoszcz — 7-kl. publ. szk. powsz. im. A. Mickiewicza — Stefan Biłozor.
243. Bydgoszcz — 7-kl. publ. szk. powsz. im. H. Dąbrowskiego — Franciszek Bazyli.
244. Bydgoszcz — szk. wydziałowa męska im. Śniadeckich — Stanisław Januszewski.
245. Bydgoszcz — szkoła wydziałowa żeńska — Stanisława Barszułkówna.
246. Głażewo (p. Międzychód) — 1-kl. publ. szk. powsz. — Bronisław Hildebrand.
247. Gniezno — publ. szk. powsz. im. św. Michała — Leon Pawlak.
248. Gniezno — szk. wydziałowa — M. Ślebodzińska.
249. Inowrocław — publ. szk. powsz. im. St. Staszica — Bolesław Synoradzki.
250. Inowrocław — szk. wydziałowa męska — Stanisława Świdrówna.
251. Jarocin — szk. wydziałowa — Marja Gałdyńska.
252. Kłecko (p. Gniezno) — Felicjan Wojciechowski.
253. Kostrzyn (p. Środa) — Marjan Gierula.
254. Nekla (p. Środa) — Ignacy Wróblewski.
255. Sieraków (p. Międzychód) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Franciszek Prządka.

256. Września — publ. szk. powsz. — Wanda Lorkiewiczówna.
257. Września — publ. szk. powsz. — Ludwik Kończal.
258. Września — szk. wydziałowa żeńska — Bożenna Laskowska.
259. Zaniemyśl (p. Środa) — publ. szk. powsz. — Grocholski.

Gimnazja państwowe.

260. Poznań — Św. M. Magdaleny — Józef Glisser.
261. Poznań — im. Bergera — Dr. R. Dreżepolski.
262. Bydgoszcz — im. M. Kopernika — Dr. St. Łabendziński.
263. Bydgoszcz — humanistyczne — Dyr. Mazurkiewicz.
264. Bydgoszcz — klasyczne — Dyr. Polakowski.
265. Gniezno — im. Bolesława Chrobrego — Józefa Żelazna.
266. Inowrocław — im. Jana Kasprowicza — Mieczysław Pawłowski.
267. Ostrów — męskie — Zygmunt Irzabek.
268. Rogoźno — im. Przemysława — Dr. W. Seelieb.

Seminarjum nauczycielskie.

269. Poznań — Państw. męskie im. Estkowskiego — Dr. Stefan Frycz.

Okrąg Szkolny Pomorski.

Szkoły powszechne.

270. Chojnice — 7-kl. publ. szk. powsz. — Łukasz Schulz.
271. Czersk — Alfons Małkowski.
272. Gdynia — Stanisław Burzyński.
273. Grudziądz — 7-kl. publ. szk. powsz. im. T. Kościuszki — Alojzy Ożga.
274. Nowemosty (p. Grudziądz) — Jerzy Partyka.
275. Świecie — 7-kl. publ. szk. powsz. — Józef Zatorski.
276. Tuchola — 7-kl. publ. szk. powsz. i wydz. — Józef Ossowski.
277. Wąbrzeźno — 7-kl. publ. szk. powsz. — Feliks Gawarzycki.
278. Wejherowo — 7-kl. publ. szk. powsz. — Romualda Królikowska.

Gimnazja państwowe.

279. Toruń — im. M. Kopernika — Edward Rzeszowski.
280. Brodnica — neoklasyczne — Bolesław Jastrzębski.
281. Chełmno — męskie — Józef Wendlandt.
282. Chełmno — żeńskie — Wiktorja Machnicka.
283. Chojnice — klasyczne — Bogumił Hoffmann.
284. Grudziądz — żeńskie — Helena Nadwodzka.
285. Kościerzyna — klasyczne — Dawid Brzeski.
286. Lubawa — progimnazjum — W. Brodzka.
287. Świecie — humanistyczne — Dr. Leon Kuchanny.
288. Wejherowo — klasyczne — Wilhelm Urbanicki.

Gimnazja niepaństwowe.

289. Toruń — OO. Redemptorystów — Stanisław Riess.
290. Górna Grupa — Szkoła średnia Tow. Słowa Bożego — Ks. Józef Dominik.
291. Grudziądz — Niemieckiego Stowarzyszenia Szkolnego — Hans Hilgendorf.

Woj. Śląskie.

Szkoły powszechne.

292. Biertułtowy (p. Rybnik) — powsz. miesz. 8-kl. — Zygmunt Wroński.
293. Golasowiec (p. Pszczyna) — polska katol. 3-kl. — Michał Cichy.
294. Imielin (p. Pszczyna) — powsz. 8-kl. — Ludwik Kapelan.
295. Lubliniec — publ. szk. powsz. (koeduk.) — Jakób Bazarnik.
296. Nowa Wieś (p. Katowice) — III męska im. K. Miarki — Stanisław Czachur.
297. Pawłów (p. Katowice) — publ. szk. powsz. Nr. 1 — Marja Bielawska.
298. Radzionków II (p. Tarn. Góry) — I żeńska — Teofil Siwoń.

Seminarjum nauczycielskie.

299. Tarnowskie Góry — Stanisław Ciekliński.

Okrąg Szkolny Krakowski.

Szkoły powszechne.

300. Kraków — im. Św. Scholastyki — Zofja Schwarzówna.
301. Będzin — Nr. 1 — Henryk Fajtlowicz.
302. Biała (pow.) — 8-kl. im. T. Kościuszki — Józef Chrobak.
303. Bochnia — 7-kl. żeńska im. św. Kingi — Władysław Wojtowicz.
304. Dwikozy (p. Sandomierz) — 7-kl publ. szk. powsz. — Wojciech Hyjek.
305. Gnaszyn (p. Częstochowa) — 7-kl. publ. szk. powsz. im. G. Narutowicza — Henryk Jędrusik.
306. Jasło — 7-kl. publ. szk. powsz. im. M. Konopnickiej — Alfreda Breitmeierowa.
307. Jasło — im. M. Konopnickiej — Halina Chwalibożanka.
308. Jasło — im. M. Konopnickiej — Kazimiera Janicka.
309. Jasło — im. M. Konopnickiej — Wiktorja Orłowska.
310. Jasło — im. M. Konopnickiej — Zofja Piętniewiczówna.
311. Jasło — im. M. Konopnickiej — Zofja Nowakowa.
312. Jasło — im. M. Konopnickiej — Anna Sarnowska.
313. Jasło — im. M. Konopnickiej — Paulina Werecka.
314. Jasło — 7-kl. publ. szk. powsz. im. St. Staszica — Ignacy Potępa.
315. Jasło — im. St. Staszica — Franciszek Tyrkiel.
316. Jaworzno (p. Chrzanów) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Jan Prześlak.

317. Kielce — im. M. Konopnickiej — Antonina Ruskówna.
318. Końskie — 7-kl. publ. szk. powsz. — Helena Fedykówna.
319. Nowy Sącz — 7-kl. publ. szk. powsz. im. J. Kochanowskiego — Ludwik Samborski.
320. Nowy Targ — 7-kl. publ. szk. powsz. — Piotr Węgrzynek.
321. Oświęcim — im. Kr. Jadwigi — Anna Dzidkówna.
322. Prokocim (p. Kraków) — 7-kl. publ. szk. powsz. mieszana — Anna Sikorzanka.
323. Słomniki (p. Miechów) — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 2 — Joanna Guniowa.
324. Tarnów — im. J. Słowackiego — Marja Użańska.
325. Tarnów — im. J. Słowackiego — Antonina Grzywińska.
326. Wadowice — im. Kr. Jadwigi — Kazimiera Medwecka.
327. Wolanów (p. Radom) — im. Kr. Jadwigi — Marjan Zlamal.
328. Zawiercie — 7-kl. publ. szk. powsz. Nr. 1 — Stefanja Palme.

Gimnazja państwowe.

329. Kraków — I im. B. Nowodworskiego — Jakób Zachemski.
330. Kraków — IV im. H. Sienkiewicza — Dr. A. Kukliński.
331. Kraków — VI im. T. Kościuszki — Władysław Niedziela.
332. Kraków — im. Kr. Wandy — Gustaw Leśnodorski.
333. Bochnia — im. Kr. Kazimierza W. — Franciszek Słuszkiewicz.
334. Częstochowa — im. J. Słowackiego — Zofja Idzikowska.
335. Dąbrowa Górnicza — im. W. Łukasińskiego — Stefan Piotrowski.
336. Dębica — im. Kr. Wł. Jagiełły — inż. Władysław Zieliński.
337. Nowy Sącz — im. J. Długosza — Józef Baczyński.
338. Tarnów — III im. A. Mickiewicza — Bronisław Szuba.
339. Zakopane — Dr. Janina Hełm - Pirgowa.

Gimnazja niepaństwowe.

340. Kraków — im. Kr. Jadwigi — ?
341. Zbylitowska Góra — Zgr. Najśw. Serca Jez. — Marja Zakrzewska.

Seminarja nauczycielskie.

342. Kraków — Państw. męskie — Aleksander Solecki.
343. Dąbrowa Górnicza — Państw. męskie im. R. Traugutta — Marja Ziębina.
344. Nowy Sącz — Miejskie żeńskie — Eugenjusz Pawłowski.
345. Tarnów — pryw. im. bł. Kingi — Ks. Józef Chrząszcz.

Okrąg Szkolny Lwowski.

Szkoły powszechne.

346. Lwów — 7-kl. publ. szk. powsz. im. św. Antoniego — Antonina Turczynowa.

347. Lwów — 7-kl. publ. szk. powsz. im. A. Mickiewicza — Bronisława Hołubowska.
348. Lwów — 7-kl. publ. szk. powsz. im. Kl. Tańskiej — Helena Prokopowiczówna.
349. Lwów — im. św. Marji Magdaleny — Stefanja Jędrzejowska.
350. Lwów — im. św. Marcina — Władysław Chemiński.
351. Lwów — im. św. Marcina — Stanisława Ramaszkan.
352. Lwów — im. M. Konopnickiej — Janina Gawlikówna.
353. Lwów — im. ks. Kordeckiego — Pelagja M. Klucznikowa.
354. Lwów — im. J. Sobieskiego — Marja Badjanowa.
355. Lwów — im. S. Staszica — Gertruda Eulenfeldówna.
356. Lwów — im. S. Staszica — Janina Ruczajówna.
357. Drohobycz — im. S. Konarskiego — Edward Tchórzelski.
358. Drohobycz — im. H. Kołłątaja — Alfred Bryła.
359. Kołomyja — im. Kr. Jadwigi — Romana Neybarówna.
360. Krosno — 7-kl. publ. szk. powsz. żeńska — Marja Niedzielska.
361. Krosno — 7-kl. publ. szk. powsz. męska — Władysław Jabłoński.
362. Lewandówka (p. Lwów) — 7-kl. publ. szk. powsz. — Zofja Grudzieńska.
363. Lewandówka — im. św. Kazimierza — Helena Figurówna.
364. Przemyśl — św. Jana Kantego — Michał Hałdys.
365. Przemyśl — św. Jana Kantego — Kazimierz Paprocki.
366. Przemyśl — żeńska im. Hoffmanowej — Marja Urbanek.
367. Przemyśl — żeńska im. Hoffmanowej — Michalina Januszowa
368. Przemyśl — im. św. Stanisława Kostki — Jan Keller.
369. Przemyśl — im. A. Mickiewicza — Stanisława Prohazkówna.
370. Rzeszów — im. św. Scholastyki — Wanda Sosnowska.
371. Tarnopol — im. S. Konarskiego — Wiktor Złochowski.
372. Tarnopol — im. J. Słowackiego — Wiktor Oleniuk.
373. Żydaczów — publ. szk. powsz. — Ludwik Zawadzki.

Gimnazja państwowe.

374. Lwów — I im. M. Kopernika — Mieczysław Świerczyński.
375. Lwów — II im. K. Szajnochy — Dr. Stanisław Buzath.
376. Lwów — IV im. J. Długosza — Dr. Emil Urich.
377. Lwów — V im. Hetm. Żółkiewskiego — Edward Kostrzewski.
378. Lwów — IX im. J. Kochanowskiego — Marjan Steckow.
379. Lwów — XII im. St. Szczepanowskiego — Mieczysław Kosiński.
380. Lwów — im. Kr. Jadwigi — Ks. Dr. Franciszek Konieczny.
381. Jarosław — II — Józef Dąbrowski.
382. Krosno — dr. Henryk Lilien.
383. Stanisławów — III im. St. Staszica — Radosław Jawecki.
384. Tarnopol — III im. M. Kopernika — Adam Stoffel.

Gimnazja niepaństwowe.

385. Lwów — im. J. Słowackiego — Teresa Cyganowa.
386. Lwów — Żyd. T-wa Szk. Lud. i Średn. — Dr. Salomon Igel.
387. Przemyśl — PP. Benedyktynek — Zofja Tymińska.
388. Stanisławów — SS. Urszulanek — M. J. Tłoczyńska.
389. Tarnopol — im. M. Konopnickiej — Władysław Kucharski.

Seminarja nauczycielskie.

390. Lwów — państw. — Dr. Marja Chelińska.
391. Lwów — im. Z. Strzałkowskiej (pryw.) — Marja Nawrocka.
392. Czortków — państw. męskie — Jan Wargocki.
393. Kołomyja — państw. żeńskie — Marja Kuzmyczowa.
394. Kołomyja — państw. żeńskie — Jan Sokołowski.
395. Kołomyja — państw. żeńskie — Zofja Rozwadowska.
396. Kołomyja — państw. żeńskie — Dr. Jan Rychlicki.
397. Kołomyja — państw. żeńskie — Dr. Zofja Bessażanka.
398. Przemyśl — I państw. żeńskie — Dymitr Gregoliński.
399. Rzeszów — państw. męskie — Kazimierz Gottfried.
400. Stanisławów — państw. męskie — Ks. Franciszek Komusiewicz.

Dr. Adam Zieleńczyk.

JAK STUDJOWAĆ DZIEŁO PEDAGOGICZNE?

W ostatnich czasach daje się zauważyć bardzo znaczny wzrost lektury dzieł pedagogicznych. Umiejętność dobrego i pożytecznego czytania książek z tej dziedziny nie jest łatwa i wymaga osobnej techniki myślenia, na którą zwykle się u nas nie zwraca większej uwagi. Stąd wprawianie się w sztuce dobrego studjowania dzieł pedagogicznych jest jedną z ważnych form kształcenia się. Możnaby nawet powiedzieć, że wprawianie się w odpowiedni sposób studjowania literatury pedagogicznej jest nawet ważniejsze dla pragnącego kształcić się w pedagogice, niż samo opanowanie treści przeczytanej książki lub rozprawy. Wprawdzie, opanowując tę treść, rozszerzamy naszą wiedzę i rozwijamy nasze funkcje myślenia pedagogicznego, przeprawiając się równocześnie z autorem przez wszystkie drogi i ścieżki, przez które on nas prowadzi. Jeżeli jednak, czytając książkę, równocześnie staramy się ćwiczyć w naszych czynnościach samego jej studjowania, to do poprzednich czynności umysłowych dodajemy nowe: zjawiają się tu nasze myśli, związane z zagadnieniami należytego rozumienia treści, kontrolowania go i uzupełniania, zjawia się szukanie lepszych i pełniejszych sposobów wyzyskania dla własnego rozwoju tych treści i sił, które autor zawarł w swem dziele. Te różne myśli i czynności, wykonane przez nas w związku z samem studjowaniem dzieła pedagogicznego, wznoszą nas poniekąd ponad samą treść czytanej książki i tworzą z niej dla nas punkt wyjścia dla nowego zagadnienia i dla prób rozwiązywania go, mianowicie dla zagadnienia: „jak należy się uczyć?" Zjawia się ono obok innego zagadnienia, które dotychczas zwykle było uważane za najistotniejsze: „czego należy się uczyć?"

Coraz lepsze rozwiązywanie zagadnienia: „jak należy się uczyć przez studjowanie dzieł pedagogicznych?" — czyni nas coraz bardziej niezależnymi od żywego nauczyciela i prowadzi do coraz szerszego i umiejętniejszego samokształcenia się. Takie bowiem ich studjowanie jest jakgdyby pomostem między pobieraniem wykształcenia od osoby rzeczywistego nauczyciela, z którym się bezpośrednio stykamy, a zupełnie samodzielnem czerpaniem go z życia, okoliczności i z sytuacyj, w które nas ono wprowadza. Studjując książkę, jesteśmy do pewnego stopnia kierowani w naszych czynnościach umysłowych przez jej autora: jest on naszym nauczycielem, ale zasadniczo różniącym się od nauczyciela „żywego". Ten ostatni bowiem może indywidualizować swą naukę zależnie od potrzeb umysłowych uczniów, może tę samą treść przedstawić na różne sposoby, wyrazić ją w różnej formie tak, aby przez swą formę nauczania trafić do ich indywidualnego sposobu myślenia i oprzeć się na indywidualnej ich wiedzy, którą dotąd zdobyli. Natomiast autor książki nie ma możności takiego indywidualizowania: treść, tok jego myśli i sposób wyrażania ich muszą być ujęte w książce w sposób jednakowy dla wszystkich. Czytający ją nie może się zwracać do niego o potrzebne mu wyjaśnienia, o wypełnienie luk, powodujących niezrozumienie książki, których jednak autor, pisząc ją, nie przewidział, lub o podanie związku między poszczególnemi myślami, którego czytelnik nie potrafi odkryć. Wskutek tego, że książka jest dla wszystkich jednakowa, kryje ona dla każdego czytelnika inne trudności, jemu tylko właściwe. Lecz równocześnie, pozostawiając go samego z temi trudnościami, każe mu liczyć w dużym zakresie na własne siły i żąda od niego samodzielnego wnikania w myśli w niej złożone. Nieobecność nauczyciela żywego, do którego moglibyśmy się zaraz zwrócić po wyjaśnienia i pomoc, gdy natrafiamy na indywidualne trudności w studjum książki, może nas uczyć samodzielności w myśleniu. Nie jest jednak ta samodzielność pełna, ponieważ częściowo ogranicza ją sam autor. Prowadzi on nas bowiem wciąż tokiem swych myśli, a potrzeba samodzielności zjawia się u nas tylko tam, gdzie spo-

tykamy się z trudnościami w podążaniu za nim. Pełną i niczem nie krępowaną samodzielność kształcenia się możemy rozwinąć dopiero wtenczas, gdy sami występujemy w roli badacza, gdy śledzimy, dociekamy i siłą naszego umysłu staramy się bez obcej pomocy ująć otaczającą nas rzeczywistość, uporządkować ją i przeniknąć napozór ukryte przed nami jej strony. Każde takie samodzielne przeniknięcie rzeczywistości wzbogaca nas w treść myślową i w nowe czynności myślenia. Lecz na tych właśnie odcinkach studjowanej książki, na których napotykamy trudności, możemy się wprawiać w takie wnikanie w rzeczywistość, chociażby tylko w rzeczywistość myślową tej książki.

Czytając książkę, możemy postępować w różny sposób. Często nasza lektura ogranicza się tylko do tego, że staramy się ogólnikowo ująć całość treści zawartej w książce, uzyskać jakgdyby jej skrót bez głębszego zapuszczania się w intencje autora, w podkład jego myśli, bez oceny i przeniknięcia ich głębokości. Poprzestajemy na powierzchownym obrazie tego, co on w książce swej zamieścił. Dążymy wtenczas dość szybko do końca książki i rzadko kiedy zawracamy ku jej początkowi, aby uzyskać wyrazistość i pełnię obrazu jej treści. Zwykle posuwamy się stale naprzód, nie oglądając się za siebie. Obraz całości, który tą drogą uzyskamy, jest dość mglisty i powierzchowny, lecz mimo to wystarcza nam on. Ponadto przy tego rodzaju czytaniu książki zwykle jesteśmy biernymi odbiorcami myśli autora, nie pragniemy ich przenikać do głębi, ale tylko przyswoić je sobie bez czynnego udziału naszej interpretacji. Taką lekturę uprawiamy dla różnych celów: dla przyjemności, dla zasięgnięcia ogólnych informacyj, dla przygotowania materjału, potrzebnego nam przy studjum jakiegoś zagadnienia i t. p.

Czasami znów lektura nasza przybiera inny wygląd. Nie dążymy nawet — jak poprzednio — do tego, aby wyrobić sobie obraz ogólny całej treści, zawartej w naszej książce. Poprzestajemy tylko na zaznajomieniu się jakgdyby z jej wycinkami. Interesuje nas lub jest nam potrzebny ten lub

ów jej rozdział, to lub inne zagadnienie z niej wyjęte. Traktujemy ją tak, jakbyśmy chcieli sporządzić sobie z niej materjał do „wypisów", podobnych do tych, jakie bywały używane w szkole przy lekturze literackiej lub innej. Wtenczas książka służy nam dla zasięgnięcia pewnej informacji. Tego urywkowego sposobu czytania nie można stosować do każdej książki; zwykle jest on możliwy wobec dzieł, mających charakter podręcznika, którego różne działy można traktować niezależnie od innych. Wprawdzie i w nich możemy się dopatrzyć charakteru właściwego całości dzieła, ale nietyle idzie nam o te ich charakterystyczne właściwości, dzięki którym wykazują wspólność z całością książki, ile o pozytywną, niezależną od całości ich treść. Korzystanie z tego rodzaju informacyj w oderwaniu od całości książki bywa zwykle również dość powierzchowne. Głębsze wniknięcie w myśli jakgdyby zakulisowe autora i wyraźne uświadomienie sobie jego intencyj jest tu, jeśli nie całkiem wykluczone, to przynajmniej bardzo utrudnione. Zwykle też idzie nam przy tego rodzaju lekturze o wyraźnie zaznaczającą się treść poszukiwanej przez nas informacji, widoczną na pierwszy rzut oka. Tutaj również, podobnie jak poprzednio — umysł nasz jest przeważnie receptywny: przyjmujemy to, co bez ogródek i w sposób nieutajony autor nam powiedział. Zasadniczo ten sposób czytania jest podobny do poprzedniego i różni się od niego zwykle tylko rozmiarami treści, gdyż nie idzie nam o całość książki, ale o pewne jej części, które traktujemy ogólnikowo i powierzchownie. Posługujemy się nim dla doraźnego zaspokojenia pewnych chwilowych naszych potrzeb umysłowych, używamy go jako środka pomocniczego w naszych badaniach, dla zasięgnięcia porady w pewnej szczegółowej sytuacji, dla potwierdzenia lub odrzucenia pewnych naszych domysłów i przypuszczeń i t. p. Posługujemy się książką tak, jakbyśmy się posługiwali słownikiem lub encyklopedją i żądamy od niej, aby wobec nas spełniła rolę doraźnego naszego informatora.

Czytanie jednak książki może przybrać zupełnie inną formę, gdy pragniemy wniknąć możliwie głęboko w jej treść,

gdy nietylko chcemy zrozumieć ją jasno i posiąść dokładny obraz jej całości, ale zająć wobec niej nasze własne stanowsko. Wtenczas nie poprzestajemy na biernem przyjęciu tego, co autor wyraźnie i bezpośrednio w niej dla nas zamieścił, ale uważamy ją za środek rozbudzenia w nas własnych myśli, dążymy do czynnego opracowania jej przez nas samych. Mówimy wtedy o studjowaniu książki. Pełne studjowanie książki łączy w sobie zarówno nasze stanowisko receptywne wobec niej, jak stanowisko samodzielne. To drugie nie byłoby możliwe bez pierwszego. Obydwa te sposoby ustosunkowania się do studjowanego dzieła zawierają w sobie jeszcze szereg odmiennych czynności. Te ich strony lub czynności potrzebne do tego, aby nasze stanowisko receptywne lub samodzielne względem książki uzyskało swoją pełnię, możemy drogą analizy wyodrębnić, lecz równocześnie taka analiza poda nam wskazówki, w jaki sposób należy przystępować do studjum dzieła pedagogicznego. Oczywiście, wskazówki te mogą być tylko ogólne, a dopiero w zastosowaniu do poszczególnych dzieł nabierają konkretnej treści i ulegają jeszcze pewnym modyfikacjom. Mimo jednak swej ogólności pozwalają one studjującemu wysunąć sobie pewne zadania w związku ze swą pracą i mogą stać się dla niego wskazówką dla jej pogłębienia.

Rozważmy najpierw najważniejsze strony receptywnego stanowiska, które zajmuje studjujący w stosunku do książki. Są one następujące:

1) Studjując książkę, staramy się przedewszystkiem zrozumieć i jasno ująć pojęcia, któremi autor się posługuje. Treść ich niezawsze jest przez autora wyraźnie zdefinjowana i podana jako gotowa. Często musimy ją sobie z przeczytanego tekstu sami wykombinować. Autor, posługując się pewnem pojęciem, którego definicji wyraźnie nie podaje, odkrywa nam pośrednio jego różne strony i właściwości, zależnie od okoliczności, w których go używa. Zwłaszcza przez zestawienie jednego pojęcia z innem, przez porównanie go, zaznaczenie różnic

i podobieństw, jakie między niemi zachodzą, jedno z nich nabiera coraz pełniejszego znaczenia. W ten sposób wyraz początkowo dla nas niejasny, spotykany w różnych okolicznościach, zaczyna nabierać coraz więcej treści; rozumiemy go coraz lepiej. Uważamy przytem, czy te treści częściowe, składające się na jedno pojęcie, są wzajemnie z sobą zgodne. Ich niezgodność bowiem nietylko byłaby wadą książki, ale utrudniałaby nam rozumienie jej dalszego ciągu. Takie stopniowe budowanie treści pojęć, posuwające się naprzód w miarę studjowania książki, wymaga wiele ostrożności. Przedewszystkiem dążymy do tego, abyśmy ją budowali zgodnie z intencjami autora, bo tylko wtenczas możemy uzyskać pojęcia wierne w porównaniu z temi, które istotnie pragnął nam autor przedstawić. Ponadto staramy się wykryć, które ze spotykanych przez nas pojęć stanowią zasadniczą podstawę dla studjowanej przez nas treści, a które odgrywają tylko dodatkową i pomocniczą rolę. Usiłujemy zatem ugrupować je tak, aby pojęcia podstawowe występowały w naszym umyśle najwyraźniej i zajmowały jakgdyby centralne miejsce, dokoła którego usiądą pojęcia drugorzędne. Budujemy więc oprócz treści także hierarchję pojęć.

2) W podobny sposób staramy się postąpić z t e z a m i i twierdzeniami, spotykanemi w studjowanej przez nas książce. Tezy te stanowią najważniejsze myśli autora, a buduje on je przez zestawienie pojęć, faktów, zjawisk, oświetlając je równocześnie i wykrywając ich wzajemne związki i zależności. Studjując pracę pedagogiczną, staramy się dobrze zrozumieć te tezy. Tutaj również wzajemny ich związek przyczynia się do lepszego wyjaśnienia każdej z nich. Każda teza, opierając się na innej, znajduje w niej swe oświetlenie i uzupełnienie. Związki te odkrywają nam ich różne właściwości i prowadzą do uzupełnienia ich treści. Lecz i tu te uzupełnienia niezawsze muszą być zgodne z początkową treścią przez nas poznaną. Pamiętając o tem, że pewna teza rozrasta się w miarę, jak autor się nią posługuje, zestawia i łączy ją z innemi, nie będziemy uważali jej treści, spotkanej przez nas w książce po

raz pierwszy, za raz na zawsze ustaloną. Tezy swoje wyraża autor w zdaniach. Zdania te, spotkawszy je po raz pierwszy, rozumiemy w pewien sposób. Lecz sposób ten niezawsze jest już pełny. Dopiero kiedy dalej znajdujemy tezę omawianą i opracowywaną dokładniej, przekształcamy swe pierwotne rozumienie zdania wyrażającego ją, a to przekształcanie, spowodowane tem, że tę samą tezę znajdujemy w zestawieniu z innemi twierdzeniami i poglądami autora, wpływa na uwypuklenie dla nas jej znaczenia. Wskutek tego, że pełne rozumienie tezy buduje się powoli w sposób poprzednio przedstawiony, musimy sprawdzać, czy początkowe rozumienie pewnego zdania, napotkanego pierwszy raz w studjowanej książce, było przez nas należycie uchwycone. W dalszych wywodach autora możemy znaleźć istotnie potwierdzenie naszej pierwszej myśli, ale możemy też znaleźć w nich źródło dla poprawiania jej lub nawet całkowitego przekształcenia. W ten sposób studjujący operuje ciągle domysłami i hipotezami co do znaczenia zdań i twierdzeń autora, które stara się następnie sprawdzić i uzasadnić, opierając się na dalszych twierdzeniach autora, lub odrzucić i przyjąć nowe. Badamy, czy dzięki dalszym wywodom autora nasze początkowe przypuszczenia nie okażą się mylne, czy może autor sam nie zmienia swej pierwotnej myśli i w jakim kierunku, jak ją uzupełnia, czy robi to zgodnie z tem, co twierdził poprzednio, czy też poprzednie swe stanowisko łagodzi lub zaostrza. Tego rodzaju wnikanie w myśl autora wymaga często wyszukiwania odpowiednich miejsc w jego pracy, porównywania ich ze sobą, nawet kilkakrotnego powracania do nich, szukania wyjaśnień w podanych przez niego przykładach i t. p. Jest to praca, wymagająca ostrożności, czasu i wysiłku. Bez dokładnego przemyślenia tekstu nie można jej dokonać. Czasami wydaje się nam, że dokładnie już rozumiemy, o co autorowi idzie, a jednak w pewnym szczególe okaże się, że to rozumienie nasze było mylne. Trzeba się wtenczas uzbroić w cierpliwość i zacząć nasze dociekania na nowo.

Do dokładnego ujęcia treści tez autora przyczyniają się

bardzo użyte przez niego sposoby ich udowadniania i przykłady, przy pomocy których stara się je objaśnić.

Studjując książkę, musimy wyraźnie zdać sobie sprawę z tego, co jest tezą, a co służy dla jej udowodnienia. Środki, których autor używa dla uzasadnienia swych twierdzeń, mogą być różne. Może się on w tym celu posługiwać logicznemi rozumowaniami; wtenczas studjujący powinien jasno zdać sobie sprawę z budowy i przebiegu tego logicznego wywodu, rozłożyć go na poszczególne przesłanki, porównać i zestawić przytaczane przez autora argumenty. Lecz czasem uzasadnienie tezy opiera się na przytoczeniu szczegółowych faktów, przykładów, na zestawieniach ilościowych badań, na statystykach i t. p. Są to wszystko podstawy, zaczerpnięte z doświadczenia, które służą do tego, aby pewną tezę uczynić bardziej wiarygodną. Zwykle mają one czytelnika doprowadzać od szczegółów do uogólnień, które są ujęte w tezie i twierdzeniach autora. Czasami wreszcie dla udowodnienia tezy autor posługuje się powołaniem się na zdanie innych, przytaczając ich zapatrywania. W takich cytatach widzimy przedewszystkiem oświetlenie myśli samego autora, a nie uważamy ich za myśli samoistne, niezależne od treści, którą studjujemy.

Czasami jednak przytaczane przez autora fakty i szczegółowe zjawiska nie służą do tego, aby uzasadnić jego twierdzenie. Celem ich jest wyjaśnić tylko jego myśl i zilustrować ją na szczegółowym przykładzie. Pragnie on, by jego teza, zbyt ogólna i abstrakcyjna, stała się bardziej jasna i zrozumiała dla czytelnika; wtenczas jest ona zawarta w sposób konkretny w szczegółowym przykładzie. Nie możemy też traktować takiego przykładu jako oddzielnego, istniejącego dla siebie, ale łączymy go z tezą, którą ma nam objaśniać. Szukamy w nim zatem tych stron i właściwości, które stanowią istotę i treść twierdzenia ogólnego. Uważamy przykład za uszczególnienie pewnej ogólnej treści. Zawiera on oczywiście znacznie więcej danych, niż teza ogólna, szczegóły te jednak uważa studjujący za drugorzędne i dodatkowe, zwracając uwagę na te treści, które w sposób ogólny znajduje w samej tezie.

3) Receptywne stanowisko studjującego wobec książki objawia się ponadto w tem, że dąży on do ujęcia budowy myśli autora, do myślowej konstrukcji całej książki. Ta strona studjum jest zwykle dość trudna. Poszczególne myśli, rozwijane przez autora, są wzajemnie zależne od siebie i wzięte razem stanowią pewną całą konstrukcję i budowę. Rekonstruując tę budowę, odtwarzamy plan książki. Dla należytego zrozumienia książki nie wystarczy zaznajomić się z treścią poszczególnych jej odstępów i rozdziałów, ale treści poszczególnych jej części trzeba złączyć w jedną całość, mającą wyraźny plan i układ. Zwykle pewne wskazówki pod tym względem podaje nam sam autor: podzieliwszy książkę na rozdziały, zamieszcza ich wykaz i nadaje im tytuły, chcąc w ten sposób zorjentować nas w jej budowie. Spis treści, rzadko uwzględniany przez czytelnika, zawiera jedną z najistotniejszych stron książki, bo zarys jej budowy. Często bliższe wyjaśnienia tego zarysu znajdziemy we wstępie lub w początkowym jej rozdziale, kiedy autor przedstawia nam główne zagadnienie, stanowiące przedmiot jego badań i rozpadanie się tego zagadnienia na kwestje bardziej szczegółowe, oraz drogę, po której ma zamiar kroczyć. Ponadto każdy rozdział, a czasem też poszczególne jego odstępy, mają swe własne nagłówki. Nie można ich pomijać, lecz, studjując treść odstępów, należy starać się o podporządkowanie jej pod odpowiedni nagłówek. Jest on bowiem dla studjującego jakgdyby ośrodkiem koncentracji poszczególnych myśli, które znajdziemy w rozdziale lub odstępie. Uzyskawszy w ten sposób budowę poszczególnych rozdziałów, postępujemy podobnie z całemi rozdziałami i staramy się ustosunkować je wzajemnie tak, aby zkolei powstała z nich pełna i jednolita konstrukcja. Czasami spotykamy się z wyraźną budową książki, łatwo uchwytną dla czytelnika. Lecz w niejednem dziele pedagogicznem konstrukcja całości i poszczególnych ich rozdziałów jest zamglona, a myśli są rozsiane tak, że ująć je w całość jest bardzo trudno. Wtenczas zbudować konstrukcję książki potrafi tylko wprawny czytelnik. Mniej wprawny dostrzega i rozumie wprawdzie poszczególne jej myśli, pojęcia,

tezy i twierdzenia, ale rozbiegają mu się one i pozostają w luźnych stosunkach do siebie.

Niejasność budowy książki może mieć różne powody. Czasami pochodzi ona stąd, że autor w główny tok swych dociekań wstawia zbyt wiele epizodycznych uwag i rozważań, przerywających tok i utrudniających studjującemu związanie głównych części w jedną całość. Wtenczas może się on łatwo zgubić w szczegółach. Nie dając się odwieść od głównego pochodu myśli, staramy się wyeliminować owe wtrącone epizody i dodatki. Wymaga to znów odróżnienia w czytanej treści tego, co jest istotne, a co uboczne. — Kiedy indziej niejasność książki pochodzi stąd, że autor pisze tak, jak mu się myśli same przez się nasuwają, a więc w sposób skojarzeniowy, a nie układa ich w jedną konstrukcję. Idzie mu zwykle wtenczas o rzucenie poszczególnych myśli i tez, nie o skończoną budowę dzieła. Taka struktura książki może działać na czytelnika, pobudzając go do dalszych samodzielnych rozważań na różne tematy, które autor zapoczątkował; może ona mieć na celu przemówienie do uczuciowej strony czytelnika i wywołanie u niego nastroju życzliwego dla zasadniczych myśli książki. Czasami w dziele, podającem myśli w sposób rozsiany, zdołamy mimo wszystko wytworzyć pewną budowę w ten sposób, że myśli te przestawiamy i porządkujemy inaczej, niż to zrobił autor, nie zmieniając jednak ich treści. Zazwyczaj można to tak uczynić, że wysuniemy jakieś zagadnienie, na które te rozrzucone myśli są odpowiedzią i dokoła którego dają się skupić. Całość książki traktujemy wówczas jako zbiór materjałów dla rozwiązania zagadnienia przez nas postawionego, a praca studjującego w tym wypadku przekracza granicę jego stanowiska receptywnego względem książki i wchodzi w dziedzinę jego stanowiska samodzielnego. — Wreszcie niejasność budowy treści może być tylko pozorna. Pochodzi ona stąd, że autor nie zaznacza dość wyraźnie konstrukcji książki, chociaż istotnie ją zamieścił. Czasami pomija on podkreślenie łącznika, jaki zachodzi między jedną myślą a następną, gdyż uważa, że łącznik jest tak oczywisty, iż nie trzeba go osobno

zaznaczać. Wtenczas, zagłębiając się w treść, możemy go odkryć; wskazówkę w tym kierunku może nam dać sposób dzielenia całości na odstępy, pewne zwroty, lub nawet poszczególne wyrazy, a zwłaszcza spójniki, jak: bo, więc, jeżeli, chociaż i t. p., które są wyrazem stosunków logicznych. Zwracanie uwagi na te drobne wyrazy odgrywa ważną rolę przy studjum książki. Starając się uzupełnić myśli autora w ten sposób, troszczymy się o to, aby uzupełnienie to było zawsze zgodne z objektywną treścią książki i z intencjami autora. Dlatego nie przyjmujemy odrazu zjawiających się w nas w tym kierunku myśli za pewne i niezmienne, ale uważamy je za chwilowe przypuszczenia i hipotezy, które wymagają z naszej strony czujności i sprawdzenia. Sprawdzenie takie możemy często uzyskać dopiero w następnych częściach studjowanej książki.

Druga grupa zagadnień dla studjującego wypływa z jego samodzielnego stanowiska wobec książki. Już gdy idzie o samo jej zrozumienie, zjawia się pewna potrzeba samodzielności. Przedewszystkiem, aby należycie ująć pojęcia i twierdzenia autora, musimy je przemienić na nasze pojęcia i twierdzenia, przełożyć na nasz własny język, lub też przemienić nasz język na jego. Z wyrazami, któremi on się posługuje, musimy łączyć te znaczenia, które on im nadaje, a nie te, które myśmy zwykle dotychczas z niemi łączyli. Ta praca wymaga już dużej samodzielności myślenia i kombinowania, i dużej ostrożności. Przy studjum dzieł pedagogicznych jest ona tem trudniejsza, że brak nam w tej dziedzinie ustalonej i ogólnie przyjętej terminologji; ponadto wiele wyrazów, które w pracach pedagogicznych nabierają specjalnego znaczenia, mają w życiu codziennem znaczenie czasami pokrewne, a jednak odmienne od znaczenia naukowego, a czasem nawet zupełnie różne i przeciwne. Takie terminy, jak np. wrażenie, dyspozycja, poziom umysłowy i t. d., inaczej bywają rozumiane w życiu potocznem, niż w naukach pedagogicznych. Spotykamy tu często terminy, pochodzące z innych nauk specjalnych, lecz użyte w innem znaczeniu, niż w pracach pedagogicznych, cho-

ciaż czasem w analogicznem. Przykładem może być termin „asymilacja", który całkiem inne znaczenie posiada w biologji, a inne w psychologji i w pedagogice. Tak więc w tem dążeniu, aby słowom użytym przez autora nadać to samo znaczenie, które on im nadaje, zjawia się duża potrzeba myślenia samodzielnego po stronie studjującego. Również nie możemy mówić o całkowitej jego receptywności umysłowej, gdy idzie o ujęcie pełnej budowy studjowanego dzieła. Tu także potrzeba wiele samodzielnych rozważań, przypuszczeń, sprawdzania i uzupełniania ich.

A zatem nawet wtenczas, kiedy zajmujemy receptywne stanowisko względem książki, nie pozostajemy całkiem bierni. Lecz gdy mówimy o naszem samodzielnem stanowisku wobec niej, myślimy o tej stronie umysłowej pracy studjującego, przy której on odrywa się niejako od tekstu i staje poza nim; zamiast myślami swojemi trzymać się tekstu i treści studjowanego dzieła, uważa on je za podstawę dla swych własnych myśli i na poznanej treści buduje nową, której mu sam autor bezpośrednio nie podaje. Wtenczas autor dostarcza mu materjału i podniety do myślenia, a książka działa na niego, jak zaczyn, wytwarzający nowy ferment w jego myślach i poglądach.

To pełne samodzielne myślenie w czasie studjowania dzieła pedagogicznego może iść w różnych kierunkach. Podaję poniżej niektóre z nich:

1) Myśli autora staramy się naświetlić własnemi doświadczeniami i przeżyciami pedagogicznemi. Nasza znajomość szkoły i jej życia, nasze zetknięcie się z młodzieżą, rozumienie jej potrzeb, znajomość stosunków społecznych i środowiska, stanowiącego teren naszej praktyki pedagogicznej, mogą nam dać w dużej ilości własny materjał, potwierdzający lub osłabiający wywody autora. Na podstawie własnego doświadczenia pedagogicznego możemy ocenić, czy autor nie pojmuje sprawy jednostronnie, czy pewnego sporadycznego faktu nie uogólnia zbyt pochopnie, czy uwzględnia różne znane nam

strony życia wychowawczego i t. p. Często to, co wiemy skąd inąd o ludziach, stosunkach, kraju, w którym autor pracuje, i jego dziejach, do których się przedewszystkiem zwraca, może nam nasunąć wyjaśnienia i poddać zrozumienie i oświetlenie tego, co czytamy. Jeżeli oświetlimy lekturę własnemi dodatkami, zaczerpniętemi bądźto z osobistego doświadczenia, bądź też ze znanych nam wiadomości, pochodzących z innych dziedzin, to porzuciliśmy już receptywne stanowisko wobec książki, a zaczęliśmy nad nią rozmyślać samodzielnie. Nasze doświadczenie i wiedza dotychczasowa uzupełniają lub przekształcają myśli autora; nie ulegamy już im, ich bezwzględnej sugestji, ale przyglądamy się im z naszego stanowiska. Ten własny punkt widzenia może nam potwierdzić ich słuszność lub wywołać nasz sprzeciw i krytykę. Jedno i drugie jednak nie jest tylko gołosłownem przytakiwaniem lub zaprzeczaniem, ale znajduje źródło w naszem głębokiem przeżyciu prawdy lub fałszu. Być może, że czasami w studjowanem przez nas dziele spotkamy przedstawienie stosunków i doświadczeń pedagogicznych dla nas nowych. Czasami autor nie zaznacza wyraźnie, że opiera się na takich obcych nam stosunkach. Mimo to z jego przedstawienia rzeczy możemy dojrzeć, że tak czyni. Nie znaczy to jednak, abyśmy dla tej różnicy podłoża, na którem wyrastają jego myśli, już mieli go potępić i odrzucić jego tezy. Brak dopowiedniego doświadczenia z naszej strony nie stanowi jeszcze o fałszywości twierdzeń autora. Nie można nam się uprzedzać do nich tylko dlatego, że są oparte na obcem dla nas podłożu i że swą nowością zbyt różnią się od tego, co znamy z naszej praktyki. Studjując książkę, musimy się wobec niej zdobyć na objektywną życzliwość, która nas potrafi uchronić zarówno od biernego poddawania się jej, jak i od przesady w fałszywej negacji.

2) Staramy się o rozszerzenie i kontynuowanie myśli autora swemi własnemi myślami. Tam, gdzie autor skończył swe dociekania, zaczyna studjujący i, nawiązując do niego, buduje dalej. Nie jest zawsze możliwe, aby książka jako całość stanowiła podstawę dla dalszej naszej samodzielnej

pracy. Natomiast często pewne pojęcia i tezy, które w niej znajdujemy, mogą nam już służyć za punkt wyjścia dla takiej kontynuacji. Zwykle jest nam łatwiej opracowywać dodatkowo te pojęcia i tezy, które niejako jeszcze nie są przez autora wykończone, ale podane tylko w zarysie, wymagającym uzupełnień. Opracowujemy je przez dalsze rozwijanie ich, przez próby na terenie naszej praktyki pedagogicznej, przez zaznajamianie się z dalszą literaturą przedmiotu. Byłoby przesadą, gdybyśmy chcieli każdą tezę i każde pojęcie spotkane w studjowanem dziele w ten sposób dokładnie dalej studjować, ale byłoby też niewyzyskaniem sposobności do samodzielnego kształcenia się, gdybyśmy nigdy nie schodzili na boczne niejako drogi, prowadzące nas od obecnie studjowanego dzieła ku studjom poruszanych tam tez i pojęć u innych badaczy lub ku naszej własnej praktyce. W ten sposób przechodząc od pojęcia do pojęcia, od tezy do tezy, możemy zaznajomić się dokładnie i możliwie samodzielnie z szeroką nawet siecią zagadnień pedagogicznych. Ta kontynuacja myśli autora może nas doprowadzić znów do potwierdzenia lub zaprzeczenia im, lecz zawsze rozszerza nasze horyzonty i ćwiczy w samodzielnem myśleniu.

3) Staramy się o wydobycie najaw pewnych ogólnych c e c h i w ł a ś c i w o ś c i książki. Każde dzieło ma swoiste cechy charakterystyczne, przenikające całą jego treść. Są to właściwości, pochodzące od indywidualnego sposobu myślenia autora, od sposobu postawienia zagadnienia, rozpatrywania i rozwiązywania go. Te ogólne właściwości są złączone z układem książki, metodą przedstawienia sprawy, metodą posługiwania się obcemi pracami, ze sposobem wyrażania się przez autora, ze stanowiskiem, jakie on zajmuje względem zagadnienia i t. d. W każdym z poprzednio wyliczonych względów znajdujemy jeszcze wiele odmian i modyfikacyj. Tak np. charakteryzując układ książki, możemy przyjść do przekonania, że jest ona zbudowana tokiem indukcyjnym, lub oparta na dedukcji, że układ jej jest logicznie ciągły lub przeskakujący, przeprowadzony mniej lub więcej konsekwentnie i t. p. W róż-

nych pracach znajdziemy też duże różnice pod względem metody badania; jedne z nich opierają się na doświadczeniu i eksperymencie, inne posługują się obserwacją, metodą historyczną, genetyczną i rozwojową, lub też różnemi formami metod rozumowych. Każdy prawie autor posługuje się pracami innych badaczy i czyni to w różny sposób. Służą mu one za podstawę dalszych dociekań, za przedmiot krytyki i wtenczas prowadzą do uzupełnienia lub przyjęcia tez i wyników niezgodnych z niemi; mogą też one być użyte dla ilustracji lub potwierdzenia wyników własnych badań. W dziele pedagogicznem znajdziemy często cytaty wyjątków obcych prac, a cel, dla którego ich autor używa, również charakteryzuje dzieło, które studjujemy. Język, którym się autor posługuje, może nam także dostarczyć wiele materjału do rozważań; jego prostota lub złożoność, jego realizm lub symbolizm, jego charakter konkretny lub filozoficznie abstrakcyjny, jego ścisłość i dosadność, lub rozlewność, mogą wiele rzucić światła na całość studjowanego dzieła. Stanowisko, zajmowane przez autora względem rozważanych zagadnień, może być bardzo różne; tak np. może się on raczej skłaniać do negatywnego niż do pozytywnego ich rozwiązywania, może je ujmować ze strony psychologicznej, społecznej, praktycznej, moralnej, estetycznej lub innej, może dawać ich pełne i wyczerpujące rozwiązanie, lub też poprzestawać na rozwiązaniu częściowem, pozostawiając resztę domyślności i doświadczeniu czytelnika. może mu iść raczej o propagandę swych teoryj, niż o ich rozumowe uzasadnienie, i wtenczas często przejaskrawia, chce nas porwać i przemówić raczej do naszego uczucia, niż do krytycznego rozumu. Wyliczone poprzednio możliwości mogą służyć tylko jako przykłady i wcale nie wyczerpują pełnej charakterystyki studjowanych dzieł pedagogicznych.

4) Staramy się w ł ą c z y ć studjowane dzieło w c a ł o ś ć k i e r u n k ó w pedagogicznych, które już znamy, lub określić, czy i pod jakim względem różni się od nich. Różne prace pedagogiczne można poniekąd skatalogować i zaliczyć do pewnych działów ze względu na treść zagadnień, które

omawiają. Lecz równocześnie można je odpowiednio grupować ze względu na kierunek lub „szkołę", którą reprezentują. Tak więc, studjując dzieło pedagogiczne, zwykle bez trudności zdajemy sobie sprawę z tego, czy należy ono do dziedziny psychologji, etyki, nauk społecznych, dydaktyki, organizacji szkolnictwa i t. p. Czasami różne jego działy należą do różnych grup nauk pedagogicznych i wtenczas dobrze jest zdać sobie z tego sprawę. Ponadto jednak znajdziemy w niem pewne charakterystyczne poglądy, świadczące, że autor mniej lub więcej wyraźnie przyznaje się do pewnego kierunku pedagogicznego. Odźwierciedla on w swej pracy główne rysy tego kierunku i, studjując ją, powinniśmy sobie zdawać sprawę, jakie są one i o ile możemy ją zaliczyć do tego lub innego kierunku. Włączamy wtenczas studjowane dzieło w całość kierunków pedagogicznych. Mogłoby się zdawać, że aby dokonać tego włączenia, trzebaby przedtem zaznajomić się dokładnie z już istniejącemi prądami pedagogicznemi. Naturalnie, taka chociażby schematyczna znajomość ułatwi nam znacznie to zadanie; niezawsze jednak jest ona konieczna. Wystarczą na początek pewne bardzo ogólnikowe wiadomości z tej dziedziny, któreby nam pozwalały zwrócić uwagę na to, że wogóle istnieją różne kierunki pedagogiczne. Starając się uchwycić w studjowanem przez nas dziele jego najcharakterystyczniejsze właściwości, zwracając uwagę na to, że znajdziemy w niem powoływanie się na pewien kierunek lub polemikę z nim, poznamy stopniowo, jakie są te kierunki i co mają właściwego. Tak więc, zamiast zaczynać od systematycznego studjum prądów pedagogicznych, postąpimy odwrotnie: zaczniemy od studjum poszczególnych dzieł pedagogicznych i zdamy sobie sprawę z tego, że kryją się w nich cechy tych prądów. Zaznajamiając się kolejno z temi właściwościami, rozszerzymy powoli naszą znajomość różnych kierunków w pedagogice. Tak więc, studjowanie dzieł, które te kierunki ujmują w sposób systematyczny, może nastąpić wtenczas, kiedy już zaznajomimy się z ich istotą dzięki lekturze dzieł szczegółowych; to studjum zbierze nam tylko w całość to, co poznaliśmy niesystematycznie i okoliczno-

ściowo. Rozszerzając w ten sposób naszą znajomość prądów pedagogicznych przez studjum poszczególnych dzieł, musimy jednak zważać, żeby mieć do czynienia ze zwolennikami różnych kierunków, gdyż inaczej łatwo możemy popaść w jednostronność. Podobnie jak o włączenie czytanej książki w całość kierunków pedagogicznych, może nam iść o jej włączenie w całość twórczości autora. Zagadnienia, wysuwające się przy tego rodzaju studjum, są podobne do poprzednich. W nowo poznawanem dziele doszukujemy się rysów, charakteryzujących sposób myślenia autora, znanych nam z innych jego prac, jakoteż rysów niezgodnych z niemi.

Powyżej przedstawione różne sposoby odnoszenia się samodzielnego do studjowanego dzieła nie wyczerpują wszystkich możliwości. Należy je raczej uważać za ogólne wskazania, związane z najważniejszemi zagadnieniami, które tu się wyłaniają. Szczegółowa bowiem treść dzieła i swoiste jej wartości mogą ponadto otworzyć szerokie pole dla naszej samodzielności.

Poprzednie rozważania zakończymy kilkoma wskazaniami technicznej natury, które należy zachować, studjując książkę, a mianowicie:

1) Czytamy najpierw c a ł o ś ć, — nie pomijając wstępu i spisu treści — celem ogólnikowego zaznajomienia się z dziełem, które pragniemy następnie dokładnie przestudjować.

2) Przystępujemy potem do studjowania dokładnego; czytamy więc raz jeszcze poszczególne odstępy, stanowiące części rozdziałów. Z każdego odstępu staramy się wydobyć istotną jego treść, przyczem mogą nam być pomocne nagłówki rozdziałów i odstępów, pewne wyrazy, oznaczone w tekście innym drukiem i t. p. Gdy mimo to treść ta nam się wymyka i nie jest całkiem jasna, czytamy odstęp raz jeszcze, a czasami postępujemy do następnego odstępu, gdyż często w nim znajdziemy wyjaśnienie lub oświetlenie trudności. Przy tej lekturze posługujemy się ołówkiem: zaznaczamy sobie myśli, które uważamy za istotne, przez podkreślenie lub dopiski na margi-

nesie (o ile książka jest naszą własnością). Treść przeczytanego odstępu staramy się związać z odstępem poprzednim w jedną budowę.

3) Zwracamy uwagę na to, czy w przeczytanym odstępie nie spotykamy nowych pojęć lub też wprowadzonych przez autora, i notujemy je na marginesie lub osobno na kartce wraz z tem znaczeniem, które im w tej chwili przypisujemy; pozwoli nam to w dalszym ciągu lektury stwierdzić, czy nasze rozumienie było słuszne.

4) Robimy króciutkie wyciągi z treści. Są one bardzo treściwe, ujęte w formie niewielu wyrazów, stanowiących jakby nagłówek lub hasło odstępu. Nie idzie nam przy tem o wyciąg „myśli", zjawiających się w postaci aforyzmów, głębokich powiedzeń i t. p., które np. znajdziemy w „złotych myślach" autora literackiego.

5) Sporządzamy na piśmie schematy i tabelaryczne zestawienia poznanych treści, pojęć, tez i ich wzajemnych stosunków do siebie. Jest to trudne zadanie. Schemat lub zestawienie tabelaryczne unaocznia nam jednak właściwą rzecz. Także na marginesie książki oznaczamy przy poszczególnych odstępach, posługując się odpowiednią numeracją, plan całego rozdziału; używamy w tym celu cyfr rzymskich, arabskich, wielkich i małych liter. Taka numeracja ułatwia nam orjentowanie się w budowie całości i chroni przed zgubieniem się w treści.

6) Sporządzamy osobno wyciąg treści z całej książki, przyczem posługujemy się podobną numeracją, przy której zamieszczamy krótkie ujęcie treści poszczególnych punktów w formie nagłówków.

7) Notujemy osobno nasuwające się nam samodzielne uwagi, podobne do tych, które już poprzednio poznaliśmy. Traktujemy je jednak jeszcze jako nasze hipotezy, jako prowizoryczne próby i materjał dla ostatecznego przemyślenia. Ostateczne uwagi samodzielne, zwykle ułożone przez nas już po skończeniu lektury, zestawiamy osobno według pewnego porządku, niekoniecznie jednak tokiem rozdziałów książki. Powstają z nich jakgdyby szkice małych naszych rozprawek,

które wraz z wyciągiem treści przechowujemy jako rezultat naszych studjów.

8) Zakładamy rodzaj katalogu kartkowego, który zawiera na osobnych kartach: a) treść pewnych ustępów książki w skróceniu, mogącą nam posłużyć przy naszych dalszych studjach nad innemi zagadnieniami, b) wzory, przykłady i wskazówki dla praktycznego postępowania w naszej pracy szkolnej, a więc: szkice lekcyj, tematy wypracowań, uwagi wychowawcze, organizacyjne, metodyczne i t. p., c) cytaty, aforyzmy, charakterystyczne powiedzenia, hasła i inne dosłowne wyimki ze studjowanej książki, mogące się nam przydać dla różnych celów, d) literaturę, a więc tytuły dzieł i nazwiska autorów, na których się nasz autor powołuje; zestawienie takiej literatury jest bardzo pomocne w różnych dalszych naszych studjach. Technika układania takiego katalogu jest różna, zależnie od celów, dla których on nam ma służyć: może więc on być ułożony według haseł i nagłówków treści, którą poszczególne kartki obejmują, według działów nauk, do których się odnoszą, według nazwisk autorów i t. p.

Powyższe ogólne wskazówki, jak należy studjować dzieło pedagogiczne, wymagałyby jeszcze oświetlenia na przykładzie konkretnym. Oświetlenie takie będzie podane w innym czasie.

Dr. K. Sośnicki.

MIĘDZYNARODOWY INSTYTUT PEDAGOGICZNY W MOGUNCJI

W Nadrenji na cytadeli moguńckiej powstał Międzynarodowy Instytut Pedagogiczny (Institut für Völkerpädagogik). Na wzgórzu, gdzie niegdyś obozowały legjony rzymskie, w koszarach, które do niedawna mieściły jeńców wojennych i okupacyjne wojska, założono Dom Narodów (Heim der Nationen).

Institut für Völkerpädagogik, co oznacza ta nowa formuła? Znaczenie jej podwójne: pogłębienie myśli i pracy pedagogicznej przez współdziałanie narodów, oraz nawiązanie i utrwalenie przyjaznych stosunków z innemi narodami przez współpracę pedagogiczną. Dzieje to się drogą wymiany doświadczeń pedagogicznych i stworzenia atmosfery, ułatwiającej nietylko poznanie się wzajemne wszystkich pedagogicznie zainteresowanych ludzi, ale i ich wzajemne oddziaływanie na siebie. Instytut organizuje stałe wystawy, kursy, zjazdy, urządza „spotkania" (z których niektóre przebierają formy dorywczej spólnoty życia i pracy).

Dziś, kiedy wiemy jaką doniosłość posiadają twórcze eksperymenty pedagogiczne jednego kraju dla wszystkich innych (wystarczy przypomnieć sobie wpływ doświadczeń amerykańskich na życie pedagogiczne europejskie), kiedy zdajemy sobie sprawę, że zagadnienia szkoły powszechnej wiejskiej są te same w Polsce, w Danji, w Ameryce Południowej i w Niemczech, potrafimy ocenić usługi, jakie wspomniany Instytut oddać nam może przez dobrze zorganizowaną i szybką wymianę tych doświadczeń, przez uprzystępnienie ich szerokiemu ogółowi w sposób poglądowy. Stworzenie Instytutu odpowiadało

prawdziwej potrzebie, wypełniło lukę, którą oddawna odczuwano.

Koła pedagogiczne coraz silniej odczuwają potrzebę praktycznej pracy. Odwracają się od teorji, od słowa, pragną dać poznać życie w szkole. Do tego właśnie zmierza Instytut: odtworzyć rzeczywistość pedagogiczną, ująć ją w jej najcharakterystyczniejszych i najżywotniejszych przejawach i przedstawić ją w sposób żywy, interesujący i poglądowy. Kandydat nauczycielski, który rzetelnie chce się przygotować do swej pracy, nie będzie już zdany jedynie na mądrość zaczerpniętą z grubotomowych podręczników. Pedagog, szukający nowych dróg, zmagający się z problemami, znajdzie może odpowiedź na niejedno pytanie u swych kolegów zagranicznych, którzy już zdołali rozwiązać dręczące go zagadnienia.

Dla innych zaś stałe Wystawy pedagogiczne Instytutu staną się impulsem do twórczego wysiłku. Wędrując od sali do sali, poznając wszystkie aspekty nowej pracy wychowawczej, oglądając jej wspaniałe rezultaty i przeżywając tę całą atmosferę radosnych, twórczych szkół, może zechcą sami stworzyć podobny świat u siebie, w swej klasie, w swej szkole. Wystawy Instytutu, tak bogate w materjały, tak wszechstronne, są równie pouczające dla tych, którzy już pracują twórczo, jak i dla tych, którym otwierają nowe horyzonty.

Stała Wystawa pedagogiczna niemiecka (Deutsche pädagogische Schau) daje przegląd pracy i eksperymentów najwybitniejszych niemieckich szkół. Obejmuje życie przedszkoli, szkół powszechnych i średnich, zawodowych i specjalnych, wyższych szkół fachowych i t. d. Wystawy zazwyczaj przytłaczają nas ilością materjałów, przedstawiających końcowe wyniki pracy szkolnej, pedagogicznej. Zupełnie inna zasada kieruje wystawą Instytutu. Materjał jest tak uporządkowany, że stanowi poglądowe zobrazowanie drogi, którą dziecko ma kroczyć, by dojść do wytkniętego celu. Tak np. sala szkoły zawodowej w Altonie pokazuje nam od pierwszego do ostatniego kroku, jak uczniowie wprowadzeni zostają w znajomość materjału, w rysowanie i projektowanie oraz wyra-

bianie przedmiotów. Sala Kolońska robót ręcznych tak jest urządzona, że pozwala wyrobić sobie obraz tego, jak (począwszy od trzeciego roku szkolnego) prowadzi się dziecko od pierwszeo ściegu igłą do ostatniego. Interesująca jest sala wyższej szkoły kobiet w Kreuznach, która świadomie kładzie nacisk na sferę działania późniejszej matki i gospodyni, oraz sala szkoły matek, tej najnowszej formy pedagogicznego i higjenicznego kształcenia kobiet, które dawno już mają za sobą szkołę. Każda z sal wystawowych przedstawia charakterystyczne cechy pracy danej szkoły. Nie omawiamy tu bliżej znanych z literatury szkół, jak Odenwaldzka, Geheeba, Lichtwarka w Hamburgu, szkoły eksperymentalne w Mannheim, w Jenie i t. d. Wspomnimy tylko z wielu względów niezmiernie ciekawą, nawet dla nie-pedagoga, salę jednoodziałowej wiejskiej szkoły Beckera w Hornbachu (w Odenwaldzie), o której jeszcze będzie mowa.

Prócz sal, odtwarzających życie poszczególnych szkół, Instytut urządził sale, poświęcone specjalnym zagadnieniom pedagogicznym, jak matematyka, nauki przyrodnicze w szkołach powszechnych, średnich i innych. Obecnie urządza się, przy czynnem poparciu ministerstwa oświaty Wirtembergji, salę biologji. Szczególnie zajmująco zapowiada się sala dr. Manna z Monachjum: Psychologja ucznia i przedmiotów nauczania oraz Sala literatury dla młodocianych.

Na cele stałej międzynarodowej wystawy pedagogicznej, która nie jest jeszcze ukończona, przeznaczono 24 sal. Tam narody kulturalne pokażą zewnętrzną organizację i wewnętrzną strukturę swego szkolnictwa. Poglądowy materjał, jak obrazy i fotografje, szkice i tabele, statystyki i plany, podręczniki i programy szkolne, w szczególności zaś prace uczniów pozwolą wyrobić sobie sąd o wartości dzieła pedagogicznego danego kraju i będą stanowiły doskonałą podstawę do porównawczych studjów. Nasze Ministerstwo Oświaty ma sposobność urządzić salę, która zadokumentuje światu wysiłek pedagogiczny odrodzonej Polski. Z wielką starannością przygotowuje salę amerykańską prezydent Monroe.

Jedyną w swoim rodzaju będzie wystawa działalności szkół m i s j o n a r s k i c h całego świata.

Dużą zasługą Instytutu jest stworzenie Domu Pomocy Naukowych i pomocy poglądowych, których technika w ostatniem dziesięcioleciu bardzo się rozwinęła. W dwóch budynkach umieszczono, dziś już 48 sal obejmującą, wystawę, która nie posiada nic sobie równego. Począwszy od kart geograficznych i obrazów poglądowych do najbardziej precyzyjnych aparatów fizykalnych i chemicznych, od pedagogicznej zabawki do zbiorów technologicznych, od płyty do filmu i zupełnego urządzenia kina szkolnego — wszystkie pomoce naukowe znajdują się w tym domu. Wystawa pomocy naukowych, nader bogata w plastyczne modele najrozmaitszego rodzaju, w karty geograficzne, bardzo udoskonalone z punktu widzenia psychologji pedagogicznej, tabele, statystyki i t. d., poucza nas m. in., jak uczynić materjał statystyczny żywym i interesującym. Uderza wysoki poziom pedagogiczny pomocy naukowych, dążenie do przystosowania ich do mentalności, do psychologji dziecka, do jego zainteresowań. Jakże łatwe i przyjemne a zarazem owocne jest nauczanie przy stosowaniu takich środków. Niektóre z nich można tanim kosztem samemu skopjować lub dać wykonać przez uczniów, ponieważ chodzi tylko o nowy pomysł, dzięki któremu dawny materjał nabiera wartości pedagogicznej.

Instytut oddał prawdziwą usługę tym wszystkim, których zadaniem jest zaopatrzenie szkół w środki nauczania. Przy zakupach nie muszą już oni objeżdżać rozmaitych miejscowości, nie są już zdani na katalogi lub polecenia, niezawsze bezinteresowne, wytwórców. Przechadzając się po salach wystawowych Instytutu (zaopatrzonych we wszystko, co ułatwia studjum, a zarazem umila pobyt) przez porównanie sami potrafią wyrobić sobie sąd o wartości pedagogicznej materjału, o tem, co dla ich szkoły, dla ich kraju najodpowiedniejszem będzie. A równocześnie porównanie cen pozwoli im wybrać najtańszy z pośród przedmiotów o równej wartości pedagogicznej.

Wystawę środków nauczania uzupełnia duża sala kinowa, mieszcząca przeszło 100 widzów. Tam ogląda i porównuje się

aparaty projekcyjne najrozmaitszego typu. Niektóre z nich są tak udoskonalone, najsubtelniejszy rysunek przez nie tak uwidoczniony, że wyświetlona rzeźba starożytna lub dzieło sztuki średniowiecza stają się istnem przeżyciem artystycznem. Są inne, skromne, tanie, na które każda szkoła może sobie pozwolić.

Instytut posiada archiwum filmów szkolnych, przemysłowych, pedagogicznych i t. d., stanowiących zbiór cennych materjałów dla prac pedagogicznych.

Osobny dział stanowią urządzenia szkolne: poznajemy tam najrozmaitsze systemy stołów, ławek, szaf i t. d., niektóre bardzo pomysłowe, higjeniczne i praktyczne. Urządzenie Montessori znajduje się w osobnej sali, przedstawiającej szkółkę i uposażonej w kompletny materjał Montessori. Towarzystwo Montessori zaś dostarczyło Instytutowi cennych materjałów z praktycznej pracy, unaoczniających wyniki tej metody. Kto w przyszłości zechce studjować wartość tych środków znajdzie ku temu wszelkie możności w Instytucie. Tak samo co do metod Froebla i Pestalozziego (które również mają swoje sale).

Ponadto Wystawa zawiera halę budynków i wnętrz szkolnych, łączących celowość i wygląd estetyczny. Jest rząd szkół wiejskich i rząd szkół miejskich (szkoły powszechne, średnie, zawodowe, fachowe). Przy każdym modelu znajduje się plan budowy i dokładny kosztorys.

Wystawa książki dla młodzieży będzie punktem wyjścia zorganizowania specjalnego oddziału, który pomyślany jest jako centrum studjów wszystkich z tem zagadnieniem związanych kwestyj. Poszczególne grupy zajmą się bezwartościową literaturą i jej zwalczaniem, czasopismami, literaturą naukową tyczącą się lektury dla młodocianych, pomocniczemi środkami literackiemi, książką ilustrowaną i t. d. Sale wystawy pomyślane są jako punkt zborny ludzi, pozostających w jakimkolwiek stosunku do książki dla młodocianych: nauczycieli, autorów, wydawców i t. d.

Jest to próba świadomego i celowego ujęcia całokształtu problemu literatury dla młodzieży.

Wystawy Domu Pomocy Naukowych niewątpliwie dostarczą ciekawych materjałów dla dyskusyj pedagogicznych na zjazdach. Stanowią one zarazem punkt wyjścia i podstawę kursów o wyraźnie praktycznym charakterze.

Tak np. kurs „Praca ręczna w służbie matematyki" oprze się o wystawę sali matematyki. Łącznie z otwarciem wystawy Austrji rozpoczął się kurs o szkolnictwie austrjackiem (wśród wykładających znajdowali się prezydent Gloeckel i radca ministerjalny Fadrus, twórcy i organizatorzy powojennego szkolnictwa austrjackiego).

Wybitnie praktyczny charakter będzie też miał kurs (od 3 do 9 lipca) o szkołach eksperymentalnych, połączony ze zwiedzeniem moguncկich, frankfurckich mannheim-freudenheimowskich, jenajskich i innych „Versuchsschulen". Równocześnie odbędzie się kurs o nauce integralnej (Gesamtunterricht). Wybitni pionierzy tej myśli pedagogicznej pokażą, jak ją należy praktycznie przeprowadzać.

Najciekawszym i najoryginalniejszym pomysłem kierownika Instytutu, Niemanna, jest kurs jednoodziałowej szkoły wiejskiej, który odbywa się w formie nauki szkolnej. W okresie świąt Bożego Narodzenia zaprosił Niemann znanego ze swej twórczej pracy i niezwykłych rezultatów nauczyciela jednooddziałowej szkoły hornbachskiej (w Odenwaldzie), Beckera, wraz z uczniami jego, do Instytutu. Przez cały ranek odbywała się nauka, a popołudniu, nawiązując do rannej pracy, miały miejsce ożywiona wymiana myśli i dyskusje (wyciągi z tych interesujących i pouczających dyskusyj są do nabycia w Instytucie za cenę 50 fen.). Wybrano szkołę hornbachską z pośród wielu innych szkół twórczych, ponieważ rozwiązuje w sposób bardzo szczęśliwy zagadnienie centralne szkół wiejskich oparcia wychowania o zdrowe podłoże tradycyj i kultury chłopskiej, a równocześnie przenikania go duchem współczesności, uzgodniania z wymogami dzisiejszej cywilizacji.

Jednocześnie z Beckerem prowadził naukę szkolną nauczyciel Kircher z jednooddziałowej szkoły w Iser (Westerwald), który przedstawiał zupełnie inny kierunek pedagogiczny. Po-

chodzenia miejskiego, teoretycznie bardzo wykształcony, bystrym wzrokiem ogarnia socjologiczną strukturę dzisiejszej wsi w wysoce uprzemysłowionych Niemczech i uwzględnia ją przy kształceniu młodego pokolenia o wiele bardziej, niż kulturalne pierwiastki wsi.

Dla kursów tych okazano takie zainteresowanie, że Niemann powtórzył je w maju, a odtąd będą stałą instytucją.

W lecie odbędą się wykłady pedagogiczne i specjalne kursy dla cudzoziemców.

Instytut pozostaje w najściślejszej współpracy z Instytutem pedagogicznym miasta Moguncji.

Specjalną atmosferę mają organizowane przez Instytut zjazdy. Odbywają się one w małem kole, a to w tym celu, by wymianę myśli i doświadczeń uczynić intensywniejszą, owocniejszą. Wiadomo, że dyskusja w nielicznem kole bardziej pobudza umysł. Dziś, gdy międzynarodowe Kongresy Nowego Wychowania liczą tysiące uczestników, gdy zatracił się ich charakter pierwotny, kiedy to kilkanaście umysłów twórczych wspólnie szukało odrębnych dróg, zjazdy Instytutu spełniają tę funkcję.

Instytut jest zarazem neutralną platformą, na której spotykają się reprezentanci nauczycielstwa i władz szkolnych. Wzrasta przez to wartość współpracy, a kontakt osobisty umożliwia lub ułatwia urzeczywistnienie się indywidualnych inicjatyw.

Najpoważniejsze organizacje pedagogiczne Niemiec i liczne organizacje międzynarodowe—francuskie, angielskie, austrjackie i t. d. — przyłączyły się do Instytutu i uznały je za swoją centralę, przez co Instytut wzbogaca się nietylko w znaczenie, ale i w cenne materjały. Tak np. związek niemieckich nauczycieli szkół średnich rozwiązał muzeum w Duisburgu i oddał swe wartościowe zbiory Instytutowi.

W krótkim czasie istnienia swego Instytut zdziałał bardzo wiele. Pomyślmy, niespełna dwa lata temu, pod koniec 1930 r., na Cytadeli mogunckiej wznosiły się ponure mury opustoszałych koszar, przez wybite szyby huczał wiatr, a wnętrze znaj-

dowało się w stanie takiego zaniedbania, że aż 120 fur śmiecia zeń wywieziono. Dziś na tem samem miejscu stoi szereg estetycznie wyglądających gmachów, które mieszczą cenne zbiory, w których tętni intensywne życie pedagogiczne i które w murach swoich kilkaset osób mogą ugościć. Jest to w dużej mierze zasługą Dyrektora F. I. Niemanna, znanego ze swej działalności w Institut für Erziehung und Unterricht w Berlinie, któremu minister oświaty Hessji, jeden z głównych inicjatorów Instytutu, powierzył stworzenie i kierownictwo Domu Narodów. Trudno wyobrazić sobie odpowiedniejszą osobistość na to stanowisko. Niemann łączy idealizm i polot ze zmysłem praktycznym, szeroki horyzont i śmiałą fantazję z wielkiem poczuciem rzeczywistości. Posiada wybitny talent organizacyjny. Taktem i serdecznością potrafił z Instytutu rzeczywiście zrobić D o m N a r o d ó w. Ma złoty humor i zawsze dla każdego i na wszystko ma czas (co przy licznych jego zajęciach wydaje się wprost nieprawdopodobnem). Powiedział mi raz: „Jestem szczęśliwym człowiekiem". Gdy zdumiona, a może z pewnem niedowierzaniem popatrzyłam nań (takich słów nie słyszy się często), powtórzył: „Tak, jestem szczęśliwy, działalność moja j e s t d l a m n i e n i e w y c z e r p a n e m ź r ó d ł e m r a d o ś c i". Charakterystyczne dla Niemanna, że wszystko oparte jest na zaufaniu. Szafy otwarte, eksponaty dostępne dla każdego. „Przestrzegano mnie, że do 3 miesięcy rozniosą mi Instytut, — zwraca się do nas z uśmiechem Niemann — a widzicie, że wszak niczego nie brakuje. Jeżeliby już u podstaw dzieła, które buduję, miała być nieufność, wolałbym go zaniechać, bo nie wyda zdatnego plonu".

W myśl Niemanna Dom Narodów, budowany z wiarą w to, co dobre i szlachetne w jednostce i w narodzie, ma stać się narzędziem ducha. Ma kształcić młodzież wszystkich krajów, by torowała drogi do pokojowej pracy i prowadziła ludzkość na wyżyny kulturalne.

Pięknym pomysłem Niemanna było stworzenie H a l i H o n o r o w e j, gdzie dla uczczenia zasług zmarłych pedagogów wzniesiono ich biusty i portrety. Pan Niemann z e c h c i a ł

zarezerwować miejsce dla biustów i portretów najwybitniejszych reprezentantów polskiej myśli pedagogicznej.

Znamienne jest dla ducha Instytutu, że w zupełnej niezawisłości dąży do realizacji swych celów. W sieni bramy wchodowej widnieje duży napis: „Nie przyjmujemy żadnych subwencyj, chcemy zachować niezależność myśli i działania". Instytut nie chce być narzędziem w niczyjem ręku, nie służy żadnej partji politycznej, żadnej ideologji społecznej. Pragnie stać się jednem z ognisk duchowych życia pedagogicznego świata.

Nasuwa się pytanie, kto finansuje tę instytucję? (szczególnie przy dzisiejszych krytycznych stosunkach gospodarczych w Niemczech). Instytut, którego znaczenie pedagogiczne i kulturalne Niemcy oceniają, znajduje czynne poparcie we wszystkich sferach. Przedewszystkiem ministerstwa oświaty okazują dlań dużo zainteresowania, a chociaż ono niezawsze może się wyrażać w zasiłkach pieniężnych, to niemniej cenne jest poparcie w innej formie. Tak np. Minister Hessji oddał koszary cytadeli mogunckiej (ośm dużych budowli) na stworzenie w nich Domu Narodów. Ministerstwo Wirtembergji buduje salę biologji i chemji. Inne ministerstwa nadsyłają cenne zbiory i t. d. Związek wydawców i fabrykantów pomocy naukowych współdziałał przy urządzeniu Domu Pomocy Naukowych. Towarzystwo Montessori, Froebla i inne dostarczyły materjałów do urządzenia sal wystawowych szkółek. Sale wystawy pedagogicznej niemieckiej urządziły szkoły niemieckie, sale wystawy międzynarodowej odpowiednie państwa.

Ponadto Instytut zyskuje wzrastającą ilość czynnych i ofiarnych przyjaciół niemieckich i obcych, którzy interesują się Instytutem, jakby swoją rzeczą. Niema prawie dnia — powiedział mi Niemann — żeby Instytut nie otrzymał daru. Raz bogaty Amerykanin po zwiedzeniu składa większą sumę, innym razem fabrykant niemiecki podaruje mi urządzenie biura, albo bezrobotny przynosi mi drobnostkę, nad którą z zamiłowaniem pracował. I tak żyje i rozwija się Instytut przy minimalnem,

rzec można, poparciu pieniężnem, ale dzięki dużej dobrej woli jego zwolenników.

Przy zakładaniu Instytutu, powiedział mi Niemann, przyświecała mi m. in. myśl stworzenia prawdziwego „Home" dla nauczyciela, chcącego użyć swych wywczasów, t. j. czasu obliczonego na wypoczynek, na dalsze kształcenie się, na pracę nad sobą. Pragnę ułatwić i umilić mu to zadanie, stwarzając mu dogodne warunki życia i studjów, dostarczając mu nowych impulsów do pracy. I rzeczywiście, Instytut dokłada wszelkich starań, by zapewnić studjującym wypoczynek fizyczny i psychiczny, dba nawet o rozrywki, organizuje wycieczki po bardzo obniżonych cenach i t. d. Pobyt w Instytutcie (jak na stosunki niemieckie) bardzo tani [1].

Zwiedzanie szkół i studjowanie w dużych ośrodkach, jak Berlin, zazwyczaj połączone jest ze znaczną stratą czasu, a nieraz tak męczące, że wraca się po wywczasach bardziej wyczerpanym, niż się przybyło [2]. W Instytucie pracuje się w spokoju i w skupieniu, nie trwoni się czasu i energji, a pobyt w zacisznej, uroczej Moguncji, w „złotym" grodzie, okolonym lasami i górami, nad brzegami Renu, gdzie nocami przewija się jasnowłosa Loreley i bohaterowie Nibelungów, — gdzie pomniki kultury rzymskiej i arcydzieła sztuki średniowiecznej dają tak różnorodne i bogate wrażenia, staje się niezapomnianem przeżyciem.

Zaiste nie jest to przypadkiem, że Międzynarodowy Instytut Pedagogiczny powstał w Moguncji, gdzie trzy kultury — rzymska, germańska i francuska — zlały się i utworzyły harmonijną całość, że działa w mieście Gutenberga, którego wynalazek zapoczątkował nową erę w rozwoju duchowym ludzkości

---

[1] Słoneczny, duży pokój dziennie — za 1 markę 50 fenigów. Łóżko we wspólnej sali — 50 fenigów. Smaczny i obfity obiad — 70 fenigów. Dla członków Instytutu ceny niższe. Wkładka roczna wynosi 1 markę 50 fen. Członkowie otrzymują bezpłatnie publikacje Instytutu.

[2] Dla tych, którzy pragną zwiedzić szkoły w innych miastach, Niemann ułożył spis najciekawszych szkół i najwybitniejszych pedagogów z dokładnym ich adresem, numerem telefonu, godzinami przyjęć i t. d.

i stał się najpotężniejszem narzędziem zbliżenia i współdziałania narodów. A czyż nie jest to symboliczne, że Instytut wznosi się wysoko ponad miastem, opanowuje je niejako i że mieści się w murach warownej twierdzy, która od 2.000 lat, od czasu, gdy Drusus przywodził swym legjonom, zawsze służyła celom wojennym, dziś zaś służy idei przyjaźni i kulturalnej współpracy narodów. Bez zbytniego optymizmu można dopatrzeć się w tem zwycięstwa ducha twórczego nad siłami zniszczenia. Instytut Pedagogiczny to jest to inne oblicze Niemiec: twórcze i kulturalne.

Dr. Renée Aberdam.

Z PIŚMIENNICTWA

PODRĘCZNIKI DLA UCZNIÓW SZKOŁY ELEMENTARNEJ WE WŁOSZECH

(Dokończenie)

Materjał dla czwartego oddziału zawarty jest w dwóch tomach. Jeden z nich, pióra A. S. Novaro, obejmujący wyłącznie czytania [1], ułożony jest w ten sposób, że większe opowiadania, życiorysy, czy opisy, podzielone są na króciutkie jedno lub dwustronnicowe rozdziałki, zaopatrzone w oddzielne tytuły. Z samego początku autor ułatwia sobie zadanie, opisując na str. 5—28 wycieczkę do domu robotnika, mieszkającego na wybrzeżu morskiem, i wplatając w rozmowy z jego rodziną wszelkie sprawy, któremi chciałby zainteresować swych czytelników, lub idee i hasła, któreby chciał im wpoić. Oczywiście, rozmowa schodzi bardzo szybko na wojnę i udział w niej Włochów oraz na szereg bohaterów włoskich wraz z królem — „pierwszym żołnierzem Włoch". Nadchodzą czasy powojenne: wczorajsi bohaterowie spotykają się z niechęcią narodu. Sytuację opanowuje Mussolini, tworząc zaród faszyzmu. I tu (jesteśmy na str. 18, 19, 20 książki, przeznaczonej dla dziewięciolatków!) autor nie cofa się przed wyliczaniem i opisywaniem szeregu okrucieństw oraz morderstw zadawanych przez lud pierwszym faszystom. Jednocześnie podaje liczbę tych ofiar, które padły przed zdobyciem Rzymu, na 3.000. Szczegółowe opisy nieludzkiego pastwienia się ludzi nad ludźmi mrożą krew w dorosłych: poco je stawiać przed oczy dzieci? Czy dla budzenia nienawiści?

Oczywiście, słuchamy dalej opowieści o powstawaniu stronnictwa faszystowskiego, o organizowaniu i obowiązkach milicji narodowej, ludzi uzbrojonych, gotowych na wszystko, o członkach Balilli i Awangardy, o których dzielności ciągle czytamy w prasie. Wreszcie signor Lucio, organizator owej wycieczki nadmorskiej, opowiada zachwyconym słuchaczom, jak ze stanu robotniczego i z biedy doszedł do stanowiska dyrektora fabryki.

Pewien — w mojem rozumieniu — dysonans zamyka ten rozdział

---

[1] Il libro della IV classe elementare Letture. La libreria dello Stato. Rzym. A. IX. Druk. w Weronie. 1930. VIII. Str. 196.

książki. Jeden z synów gospodarza ratuje dziecko pana Lucia, za co otrzymuje w darze rower i wynagrodzenie pieniężne.

Następuje na str. 31—37 życiorys Mussoliniego, zredagowany niezbyt ciekawie. To samo powiedzieć można o dalszych czytankach, niektóre z nich, jak np. o ojcu, dzielącym majątek pomiędzy czterech synów, spotyka się chyba we wszystkich wypisach świata. Dłuższa nieco powiastka (5 stron) poświęcona jest propagandzie wsi: wiecznie ze wszystkiego niezadowolony wieśniak sprzedaje swoje gospodarstwo i przenosi się do miasta, gdzie (oczywiście, ze względu na intencje autora) traci wszystko, a nawet i syna, i doprowadzony do nędzy wyjeżdża na wieś, w inne jednak tym razem strony. Sporo wiadomości z dziedziny przyrodoznawstwa i geografji daje dialog między dwiema kroplami wody. Osamotnienie bezdzietnego małżeństwa maluje dosyć zajmująca nowelka o małżonkach i ich chacie. Przy tej sposobności mała wycieczka przeciwko kobietom. Po obrzędzie ślubnym życzą młodej parze potomków płci męskiej. (Przyjemnie jest być Włoszką!). Dydaktyczny cel ma również opowiadanie o dwóch sąsiadujących ze sobą miastach, które po długich swarach i niesnaskach jednoczą się dla wspólnej obrony i wspólnego dobra, jak osuszanie gruntu, ochrona lasu i t. p. Dziwne natomiast robi wrażenie czytanka o chłopcu, spóźniającym się do szkoły z powodu zakupienia i jedzenia po drodze smakowitych fig, które z gniewem wyjmuje mu z kieszeni rodzony jego ojciec i, jakby kara za spóźnienie była jeszcze niedostateczna, każe chłopcu w klasie zasiąść na oślej ławce. Zgodnie ze zwykłym programem sporo miejsca w książce zajmuje zagadnienie morza i rybołóstwo. Nie pierwszy też raz podkreśla autor ubóstwo Włoch w porównaniu z innemi narodami, bardziej uprzywilejowanemi. Wysoko zato podnosi znaczenie portów włoskich i przewiduje chwilę, gdy Genua pobije na tem polu Marsylję i zostanie, tak jak powinna, królową morza Śródziemnego. Podkreśla też autor, ilu tęgich o wszechświatowej sławie podróżników wydało jego państwo. Marynarka zaś włoska, która w r. 1919 zajmowała siódme miejsce na świecie, przeszła obecnie na czwarte.

Zaciekawi z pewnością bardziej uczuciowe dzieci historyjka o Janku, który wzamian za psa, przedmiot swych pragnień, zaprzedał własne serce, a odzyskał je po wielu przygodach, dzięki matczynym łzom. Inny znów bohater, złamawszy rękę, tai swój ból przed matką, by jej nie zmartwić, i dopiero następnego dnia prowadzą go do lekarza.

W niedługim urywku pisze Marja Montessori o tajemnicy Mszy św. Urywek ten, zarówno treścią jak i sposobem ujęcia, odbiega całkowicie od całości książki.

Sprawę handlowej ekspansji Włoch i propagandę ideologji włoskiej poza granicami państwa znajdujemy w opowiadaniu o czterech podróżnikach.

Wreszcie na podstawie nazw ulic zapoznaje się czytelnik z wybitnymi

artystami włoskimi, dalej słyszy o Homerze, Wirgiljuszu i Dantem, o Arjoście i Tassie. Odwiedziny u wuja, organisty, dają wspomnienia o słynnych muzykach, jak Palestrina, Lulli, Pergolesi, Rossini, Verdi i t. d.

Poszczególne przedmioty nauczania na klasę czwartą stanowią treść oddzielnego tomu, będącego pracą zbiorową kilku autorów [1]. Dział religji przygotowali A. Zammarchi i C. Angelini. Po krótkiej rozprawce o pacierzu i paru modlitwach następuje dział o głównych zasadach wiary, a dalej rozmowy o przykazaniach boskich i kościelnych. Poza materjałem dogmatycznym działy te zawierają pewną ilość wierszy i lekturę wiążącą się treścią z planem nauki religji na tym poziomie i dotyczącą nieraz etyki z życia codziennego (m. in. jest artykulik o pojedynkach).

Wykład historji opracował R. Paribeni, obejmując w dużym skrócie dzieje pierwotne ludzkości, narody starożytne (Egipcjan, Assyryjczyków, Babilończyków, Żydów, Fenicjan i Persów), dłużej nieco zatrzymując się przy Grecji (Iljada, Odysseja, legendy i podania greckie, kolonje, sztuka, literatura) i wreszcie lwią część miejsca poświęcając Państwu Rzymskiemu, od powstania Rzymu do czasów Konstantyna.

L. de Marchi dał wykład geografji. Poświęciwszy kilkanaście stron geografji ogólnej, przeszedł do bardziej szczegółowego rozpatrywania Włoch, dając rozdziały o Alpach, o morzu, o różnych częściach kraju, o Włoszech poza granicami państwa i o posiadłościach włoskich poza temi granicami. Dział ten, poza licznemi ilustracjami, ma szczegółowe mapki rozrzucone w tekście, niezależnie od małego, podręcznego atlasiku, dołączonego do książki.

Rozdział poświęcony arytmetyce opracował G. Scorza. Mamy tu równolegle teorję i zadania. Program obejmuje liczby całkowite do miljona i cztery działania w tym zakresie, ułamki dziesiętne i cztery działania, jednostki miar oraz elementarne wiadomości z geometrji i poznawanie cyfr rzymskich.

Dział przyrodoznawstwa (str. 345—564) obejmuje zoologję, fizjologję, fizykę, chemję i higjenę. W zoologji zapoznają się dzieci w dużym skrócie z całym światem zwierzęcym, z fizjologji otrzymują najogólniejsze wiadomości o funkcjach i budowie ciała ludzkiego, nauka fizyki poświęcona jest ogólnym własnościom ciał, akustyce i ciepłu, chemja — spalaniu i materjałom palnym, kwasom, zasadom i solom, oddychaniu i przemysłowi chemicznemu, rozdział z higjeny porusza sprawę trawienia, ruchu i oddychania, pozatem uczniowie otrzymują wskazówki, dotyczące higjeny mieszkania oraz higjeny ciała.

---

[1] Il libro della IV classe elementare. Religione. Storia. Geografia. Aritmetica. Scienze. La libreria dello Stato. Rzym. A. IX. Drukowano w Trieście. 1930. VIII. Str. 564.

Książkę dla piątej klasy opracował Davanzati [1], dając już nie szereg mniej lub więcej luźnych opowiadań, lecz wyraźną, jedną, dłuższą opowieść z dziejów Wiktora, ucznia piątej klasy szkoły powszechnej w Rzymie, członka Balilli.

Nie przesądzając na tem miejscu sprawy, czy dobrze jest dawać przez cały rok czytania jednego jedynego autora i czy jest rzeczą celową skupiać przez cały rok uwagę dzieci koło jednego tylko ośrodka zainteresowania, jednego niemal tematu, czy też przeciwnie lepiej jest zgodnie z epizodycznym charakterem nauczania na tym poziomie podsuwać dzieciom treść bardziej urozmaiconą, ograniczę się do sprawozdania z książki, podkreślając jedynie to, co z tych lub innych względów wyróżnia ją od innych.

Nie da się zaprzeczyć, że książka wnosi sporo pozytywnych wartości, związanych z pewnemi dodatniemi cechami ideologji faszystowskiej.

Autorowi chodzi przedewszystkiem o budzenie w czytelniku nietylko gorącego ukochania kraju rodzinnego, ale i dumy z niego, z jego piękna, z jego przeszłości, z jego literatury i sztuki, z jego skutecznego spółzawodnictwa z innemi współczesnemi narodami. Następnie — i to jest bardzo ważne — Davanzati umie zwracać uwagę na ciągłość dziejową, na nieprzerwany łańcuch prac i doświadczeń, łączący poprzez wieki wszystkie pokolenia. Jednocześnie wątek powieści, pod względem artystycznym zresztą bardzo nikły, łączy się bezustannie z dniem dzisiejszym, oczywiście, ze szczególnem, a ściślej może, z prawie wyłącznem uwzględnieniem życia Włoch. Poza temi trzema momentami, silniej zaznaczonemi w tej książce, niż w poprzednich, widzimy w niej zwykły w podręcznikach włoskich kult morza, wyrabianie ślepej niemal karności i ducha militarystycznego oraz religijnego wprost entuzjazmu dla Mussoliniego i stworzonego przezeń faszyzmu.

Stosunkowo niezbyt dużo miejsca poświęca autor rzeczom związanym z religją, aczkolwiek duch książki jest naogół religijny. W tym kraju przepięknych pomników sztuki, nad których budową pracowali najwięksi artyści świata, każda niemal wycieczka związana jest ze zwiedzeniem słynnego kościoła. Nauczyciel włoski ma niezmiernie ułatwione zadanie, chcąc budzić w uczniach kult dla sztuki, Davanzati hojną ręką podsuwa mu w swej książce materjał ilustracyjny do zapoznawania dzieci z arcydziełami mistrzów, a jednocześnie dotyka zlekka i sprawy samego kultu. Tak więc np. przy zwiedzaniu miejsca wsławionego cudami (Bolsena) mówi o cudzie z wiarą lojalnego katolika, ale kto wie, czy większego nacisku nie kładzie na kolosalny wysiłek pokoleń, które, dla uczczenia i upamiętnienia cudu, zdobyły się na takie arcydzieło architektoniczne, jak katedra

[1] Il libro della V classe elementare. Il balilla Vittorio. La libreria dello stato. Rzym. A. IX. Drukowane w Weronie. 1930. Str. 403.

w Orvieto. Sposobność do wkraczania w dziedzinę sztuki znajduje autor na każdym kroku w życiu gromadki szkolnej, z którą nas zapoznaje i obficie możliwość tę wyzyskuje, czy to oprowadzając swych „piątaków" po pełnych wspomnień miasteczkach prowincjonalnych, czy też kierując krokami bohatera powieści, małego Wiktora, po ulicach i gmachach Rzymu.

Czytanek religijnych, niezwiązanych ze sztuką, jest niewiele.

Z życiem i nauczaniem szkolnem wiąże również autor budzenie w młodzieży przywiązania do języka ojczystego, dowodząc, że źle władać takim językiem, jak włoski, pochodzącym wprost od łacińskiego, dziś jeszcze nauczanego na całym świecie i posiadającego tylowiekową tradycję, jest to być złym obywatelem. Jako na jeden ze środków doskonalenia się w kunszcie prawidłowego pisania wskazuje Davanzati pisanie listów, przestrzegając jednocześnie przed nieszczerością, pozą, udawaniem, chęcią okazania się innym, niż się jest w istocie.

Od czasu do czasu piszą też uczniowie obrazki, czy też opisy rozmaitych części kraju, z których poszczególne dzieci pochodzą. W ten sposób klasa zapoznaje się z ciekawemi nieraz szczegółami z różnych połaci półwyspu, a nauczyciel ma wdzięczne pole do uzupełnienia tych opisów, czy to własnem, żywem słowem, czy ilustracją, czy wreszcie wyimkami z odnośnej literatury.

Dużą zaletą książki jest, jak już o tem była mowa na początku, kształcenie młodzieży na podstawie dnia dzisiejszego. Autor na tej drodze zapoznaje dzieci z pojęciami, które chciałby wszczepić małym faszystom. Wykazując, co rząd dzisiejszy dla dobra państwa czyni, lub co czynić nakazuje, podnosi autorytet władzy, a zarazem pobudza ambicję czytelnika, który w miarę swych sił powinien dążyć do współpracy z tymi, którzy kraj dźwigają i prowadzą ku lepszej przyszłości. Dodać należy, że zastąpienie jakichś ogólnikowych pouczeń, co dla dobra państwa czynić należy, przez wskazywanie na konkretne fakty, na to, co się robi w różnych i rozlicznych dziedzinach życia — jest bardzo celowe i niewątpliwie o wiele bardziej zajmujące. Weźmy np. jedno z najważniejszych zadań, jakie sobie postawił Mussolini i do którego spełnienia konsekwentnie zdąża, a mianowicie rolniczą samowystarczalność Włochów. „Dziś już nie jesteśmy zdrajcami naszej ziemi — mówi któryś z bohaterów książki — dzieje się tak, jak powiedział il Duce, który chce, abyśmy mieli własne zboże z własnej ziemi dla wszystkich dzieci, zesłanych Włochom przez Boga. Przedtem jeździliśmy pracować w dalekich krajach, a tu, u nas, płaciło się góry złota za zboże, nabywane w tychże krajach. Dziś zboże idzie na użytek naszych dzieci, a ramiona naszych synów wytężone są przy uprawie naszych zbóż".

Innem, epokowem przedsięwzięciem w dzisiejszem państwie włoskiem, jest zdobywanie ziemi we własnym kraju, a raczej przerabianie okolic, stanowiących dotychczas narodową klęskę, w tereny użyteczne. Davanzati

stawia nam przed oczy ludzi dotkniętych malarją, szerzącą niesłychane spustoszenia w okolicach odwiecznych błot, poczem prowadzi nas na wielkie już dziś i coraz większe przestrzenie osuszone pod kierunkiem światłych inżynierów i zamieniane jakgdyby za dotknięciem różdżki czarodziejskiej w uprawne pola lub w obszary wyzyskiwane umiejętnie, czy to pod budowę dróg, czy też nowych siedzib ludzkich. Pokazanie dzieciom tej celowej, mądrej organizacji pracy, która ma służyć dalszym pokoleniom, tej, jakby ogólnej pokojowej mobilizacji pospólnych wysiłków, jest jednym z najlepszych i najlepiej przeprowadzonych pomysłów autora.

Jakże wymowne i przekonywujące są takie jego słowa: „Gdzie tylko we Włoszech jest nędza i niedostatek ludzki, pracuje się z woli Mussoliniego, który co miesiąc dowiaduje się, ile i jakim kosztem zdziałano, aby Włochy były w stanie pomieścić swych synów, których jest i musi być dużo".

Wskazując różne rodzaje pracy, Davanzati jednocześnie podkreśla, jak bardzo w każdej jej dziedzinie wzrosła wytwórczość krajowa, dochodząc już niekiedy do samowystarczalności, a nawet wysyłając swe towary na rynki zagraniczne. Minęły czasy, gdy Włochy zaopatrywały się np. w lokomotywy lub w wagony kolejowe, czy też w okręty poza granicami swego państwa. To budzenie dumy i ambicji narodowej spotykamy w książce bardzo często i niesłusznie chyba czyni autor, szukając wzmocnienia swych słów przez poniżające drugich zestawianie pracy Włochów z pracą innych narodów.

„Gdzie jest na świecie młodzież, która, podobnie jak faszystowska, byłaby godną równie wielkiej przeszłości i zdolną do zdobycia równie wielkiej przyszłości?" — pyta autor. A znów kiedy indziej mówi: „Dzieci, gdy dorośniecie, zanim zapragniecie wyjechać do obcych krajów, poznajcie całą ziemię włoską, która od Alp do Sycylji jest najpiękniejsza, najszlachetniejsza i najbardziej wsławiona..."

Do momentów silniej podkreślonych należy, jak we wszystkich bez wyjątku państwowych podręcznikach włoskich, uznanie dla siły zbrojnej i tego wszystkiego, co do niej przygotowuje. A zatem mamy co chwila do czynienia z organizacją Balilli, z jej zbiórkami, przysięgami, z jej udziałem w obchodach narodowych i t. d. Należy przypuszczać, że dziecko chętnie czyta odnośne rozdziały i że wychowawca ma w nich bogaty materjał do patrjotycznych pogadanek. Dobre jest np. opowiadanie o dwóch braciach, którzy po zbiórce strzegą przez całą noc broni swych kolegów.

Wreszcie, jakiemi drogami dąży autor do wzbudzania w młodocianych obywatelach przywiązania i czci dla twórcy współczesnej państwowości włoskiej? Że uczucia te budzić pragnie, jest rzeczą więcej, niż zrozumiałą. Nie jest rzeczą konieczną, aby dziecko znało wszystkie szczegóły z życia naczelnika swego rządu. O tem jednak, co Mussolini zdziałał dla kraju, dziecko powinno wiedzieć choćby w najgrubszych zarysach i za to

powinno być swemu Duce po swojemu wdzięczne. Właśnie za to, nie zaś za te podarki, które raz na rok wszystkim dzieciom włoskim są rozdawane. Nic też dziwnego, że każdy z autorów omawianych podręczników korzysta z wszelkiej sposobności, aby utrzymywać młodzież w ciągłym kulcie dla Mussoliniego. Czynią to jednak mało subtelnie, niedość dyskretnie. Przecież dziecięce przywiązanie dla bohatera narodowego wzbudzić jest bardzo łatwo, nie uciekając się do nienaturalnego patosu, który każe np. małemu Wiktorowi przy zwiedzaniu kościoła i dziecięcej modlitwie odczuwać wzruszenie na myśl o domu, w którym przyszedł na świat il Duce.

To jest jedna z krytycznych uwag, które się nasuwają przy czytaniu powieści Davanzatiego, aczkolwiek gwoli sprawiedliwości przyznać trzeba, że w zestawieniu z innymi autorami podręczników włoskich zachowuje on stosunkowo najwięcej umiaru. Są jednak i dalsze zastrzeżenia. Przedewszystkiem, co jest bodaj najważniejsze, książka, która obejmuje tak olbrzymi materjał, jakim jest poznanie kraju własnego i to kraju tak wyjątkowo pięknego, powinna być treścią swą porywająca, a jest — z wyjątkiem nieznacznej liczby opowiadań — nudna. Nie może być mowy o zestawieniu jej np. z „Sercem" Amicisa. Sucha jest i mało pociągająca.

Następnie, chociaż wytrawny nauczyciel potrafi ją wykorzystać i niewątpliwie ułatwi mu ona pracę, zbyt już łopatą w głowę kładzie mu autor wszelkie pojęcia. Czytelnikowi wszystko się wyjaśnia, ciągle się go poucza, za mało zostawiono jego wrażliwości i osobistemu odczuwaniu, za dużo jest surowych nakazów.

Niekiedy znów zakres pojęć poruszanych zda się przerastać pojemność umysłową ucznia. Autor nie waha się np. omawiać z nim względności wartości. Mówiąc o nędzy, mówi o ujemnych stronach bogactwa i to nie indywidualnego, lecz narodowego. „Ameryka cierpi wskutek bogactwa"... „Wartość dóbr jest zmienna". Autor przeprowadza wykład o stosunku wartości węgla do wartości nafty i elektryczności. Kiedy indziej znów porusza sprawę przywilejów klasowych. Dziwnie dojrzała musi być ta dzieciarnia włoska, mamy tu przecież do czynienia z dziesięcioletnim czytelnikiem.

Razi też tu i owdzie niedemokratyczny ton i pewien odcień mniejszego uznania dla pracy rękodzielniczej, niż dla umysłowej, choć znów kiedy indziej zręcznie jest podkreślony konieczny związek między temi pracami.

Charakterystycznem odbiciem stosunku Włochów do ich kobiet jest prawie zupełne nieuwzględnianie w omawianej książce życia i zainteresowań dziewcząt. Na nielicznych kartkach, gdzie są one wspomniane, widzimy je albo przy zajęciach domowych, gospodarskich, albo przy modlitwie. Raz jeden biorą udział w obchodzie narodowym.

Oto są ważniejsze uwagi o książce Davanzatiego. Możnaby jeszcze

uwydatnić niektóre szczęśliwe pomysły, jak np. konieczność poszanowania ogólnego dobra, wprowadzenie momentu cierpienia jako pogłębiającego i t. d., ale zbyt dalekoby nas zaprowadziła bardziej szczegółowa analiza.

Nowym pomysłem jest Dodatek umieszczony na końcu książki (str. 335—403), zawierający szczegółowe wiadomości, odnoszące się do tematów poruszanych w poszczególnych rozdziałach. Tak więc, czytając o cudzie bolseńskim, znajdujemy w Dodatku obszerniejsze dane o tem wydarzeniu; przy opowiadaniu o zbożu hodowanem w kraju mamy pewne z tej dziedziny informacje statystyczne o spożyciu zboża we Włoszech i t. p. Do rozdziału o szkole w Rzymie — znów liczby o ilości szkół różnych typów.

Dodatek ten może oddać usługi, w każdym razie nauczycielowi, a nawet może zainteresować i zdolniejszych uczniów.

Cała książka jest bogato ilustrowana fotograficznemi zdjęciami krajobrazów, zabytków architektury, słynnych obrazów i rzeźb. O ile jednak dobór reprodukcyj jest szczęśliwy, wykonanie pozostawia nieraz wiele do życzenia.

Innym przedmiotom nauczania poświęcony jest wielki tom o objętości 625 stron.

Dział religji (str. 5—86) obejmuje, tak jak i w poprzednich tomach, pacierz codzienny oraz inne obowiązkowe modlitwy, powtórzenie i szersze objaśnienie dekalogu, rozdziały o Kościele, o Ofierze Krzyża, o Mszy św., o Sakramentach i o roku liturgicznym, o czci Matki Boskiej i o świętych Włochach.

Wykład historji (str. 91—199) sięga początków średniowiecza, daje czasy nowożytne, walki o niepodległość i zjednoczenie Włoch, wojnę światową i dzieje faszyzmu.

Z geografji (str. 203—321) po wstępnych rozdziałach o mieszkańcach ziemi, o rasach, o cywilizacji, o językach, wyznaniach, o państwie i o narodzie przechodzimy do krótkich opisów poszczególnych krajów europejskich. Polsce autorzy poświęcili nieco więcej niż jedną stronicę. Poza wzmianką o odzyskaniu niepodległości podane są granice państwa, z miast wymieniono Warszawę i Łódź; jest również zwięzła charakterystyka bogactw kraju. Dalsze rozdziały mówią o krajach pozaeuropejskich.

Arytmetyka (str. 325—427) na tym poziomie obejmuje powtórzenie poprzednio nabytych wiadomości, dalej rozdziały o zasadach geometrji, o układzie metrycznym, o obliczaniu powierzchni i objętości ciał, o ułamkach, o proporcjach, o regule trzech i procentach.

Z przyrodoznawstwa (str. 431—610) otrzymuje piąta klasa elementarne wiadomości z botaniki, z nauki o uprawie ziemi, z geologji, z fizyki, z której na tym poziomie przechodzą optykę, magnetyzm i elektryczność i wreszcie z higjeny, z szerszem uwzględnieniem chorób infekcyjnych.

Ogólnie biorąc, podręczniki włoskie dla szkół elementarnych pod

względem pedagogiczno-dydaktycznym, poza panującą w nich ideologją, nie wyróżniają się niczem szczególnem z pośród podręczników innych krajów, możnaby nawet powiedzieć, że pod wielu względami są (od polskich np.) gorsze. Upaństwowienie podręczników nie wpłynęło, jak dotychczas, na podniesienie ich poziomu i nie doprowadziło jeszcze do wypracowania wzorowego ich typu. *Helena Grotowska.*

WYCHOWANIE NARODOWE W POJĘCIU HITLERYZMU

Przed kilku tygodniami ukazała się na półkach księgarskich rozprawa prof. uniwersytetu dr. Jana Starka p. t. Nationale Erziehung [1], wydana przez firmę Frz. Eher Nachf. München, znaną jako centrala wydawnictw hitlerowskich.

Nietylko jednak firma wydawnicza, lecz i umieszczone na stronie tytułowej motto z pism Adolfa Hitlera oraz ustęp „Die Leistung und Sendung Hitlers", wreszcie przedstawienie całego zagadnienia z punktu widzenia socjalno-narodowego stwierdzają, że mamy tu do czynienia z oficjalnym systemem pedagogicznym hitleryzmu, co jeszcze podkreślone zostało przez przynależność i autorytet autora.

Rozprawę swą podzielił autor na cztery rozdziały: I. Indywidualność narodowa, dorobek kulturalny i prawo narodu niemieckiego; II. Niebezpieczeństwa grożące narodowi niemieckiemu; III. Ratunek i zapewnienie bezpieczeństwa; IV. Rola szkoły i nauczycielstwa w niemieckiem państwie narodowem.

Po stwierdzeniu, że Niemcy posiadają wybitną indywidualność narodową, autor dochodzi do przekonania, że „naród niemiecki w ciągu dziejów dokonał na wszystkich polach życia ludzkiego czynów, które tak co do ilości, jak i wartości przewyższają prace wszystkich innych narodów" (!). Na tej podstawie żąda autor równouprawnienia Niemiec z innemi wielkiemi narodami na polu politycznem i gospodarczem oraz na polu złączenia wszystkich terytorjów zamieszkałych przez naród niemiecki. A więc do Niemiec dzisiejszych winny zostać w przyszłości przyłączone kraje: Austrja, południowy Tyrol, część Czechosłowacji, zamieszkana przez Niemców, Alzacja i Lotaryngja, niemiecka część Szwajcarji, a jeśli chodzi o Polskę, to terytorja o przeważającej ludności polskiej mogą pozostać przy państwie polskiem, o ile większość dawnych mieszkańców (czytaj Niemców) tego będzie sobie życzyła. Największymi wrogami Niemców są Francja i Polska, w drugim zaś rzędzie kroczą Żydzi i Kościół katolicki oraz bolszewizm.

Ratunek jedyny leży w objęciu władzy przez Adolfa Hitlera.

---

[1] Univ. Profesor Dr. Johannes Stark, Nationale Erziehung, Verlag Frz. Eher Nachf. G. m. b. H. München 2, N. O. 1932. Str. 51.

Najważniejszym zaś środkiem do zapewnienia zwycięstwa Hitlerowi — a w konsekwencji rozwoju państwa niemieckiego — jest, a raczej winno być wychowanie narodowe, dotychczas przez władze państwowe nie wprowadzone do szkół. „Jeśli przyszły narodowy rząd pragnie naród niemiecki doprowadzić do jednolitości przy pomocy świadomości narodowej, jeśli pragnie indywidualne siły jego doprowadzić do pełnego rozwoju, musi dać dorastającym pokoleniom niemieckim wychowanie narodowe".

To zaś wychowanie narodowe ma polegać na uświadomieniu młodzieży o indywidualności narodowej Niemców, na znajomości dokonanych prac i osiągniętych zdobyczy na wszystkich polach niemieckiego życia w ciągu całej historji niemieckiej, na znajomości stosunku narodu niemieckiego do innych państw i narodów, wreszcie na wzbudzeniu i wytworzeniu poczucia wspólnoty przez wspólną naukę młodzieży, przez wspólne ich zabawy i służbę wojskową, bez względu na różnice pochodzenia i wyznania. Na podłożu świadomości narodowej i poczucia wspólnoty winno się stworzyć wolę narodowej obyczajności i nastawienia socjalnego.

By narodowe wychowanie mogło spełnić swe zadanie, musi być jednakowe we wszystkich krajach niemieckich. W tym celu należy uchwalić państwową ustawę szkolną i podporządkować szkolnictwo wszystkich krajów niemieckich jedynej państwowej władzy nadzorczej. Oddanie zaś przez poszczególne kraje funduszów szkolnych władzy państwowej umożliwi państwu przejęcie wszelkich trosk nad szkolnictwem w całem państwie.

Najważniejszą rolę w nowym systemie szkolnym odegra szkoła powszechna. W dzisiejszym stanie nie wypełnia ona postulatów wychowania narodowego, jest ona raczej w swych klasach wyższych szkołą dla uczniów biedniejszych i mniej zdolnych. W przyszłości do siedmioletniej szkoły powszechnej będą musiały uczęszczać wszystkie niemieckie dzieci bez względu na stan majątkowy rodziców i wyznanie, by otrzymać wspólne podstawowe wykształcenie i wspólne narodowe nastawienie.

Na fundamencie szkoły powszechnej wznosić się będzie gmach szkół zawodowych, których zadaniem będzie przygotowanie dorastającej młodzieży do jej przyszłych zawodów. Wszystkie te szkoły winny podlegać kierownictwu lub co najmniej nadzorowi państwa. Szkoły zawodowe dzielić się będą na dwie wielkie grupy: na szkoły średnie zawodowe i na szkoły wyższe. Średnie szkoły zawodowe zkolei rozpadają się na praktyczne szkoły zawodowe i na szczupłą ilość szkół ogólnokształcących. Do rzędu praktycznych szkół zawodowych należeć będą szkoły rolnicze, przemysłowe, handlowe i kobiece. Zadaniem zaś szkół średnich ogólnokształcących będzie przygotowanie do szkół wyższych. W przyszłości zaprowadzi się dwa typy szkół średnich ogólnokształcących; szkoły średnie łacińskie z łaciną i językiem angielskim jako przedmiotami zasadniczemi i szkoły realne z językiem łacińskim i rozszerzonym zakresem wiedzy przyrodniczej. Czas trwania szkół średnich ogólnokształcących zostanie skrócony

do 6 lub 5 lat. Zadaniem wreszcie szkół wyższych będzie wykształcenie przewodników narodu niemieckiego w dziedzinie życia gospodarczego, państwowego i kulturalnego. Przeznaczone zaś są szkoły wyższe dla wybranych uczniów średnich szkół zawodowych, z czegoby wynikało, że dostęp do szkół wyższych będą mieli także uczniowie praktycznych szkół zawodowych. Szkoły wyższe dzielą się na szkoły rolnicze, przemysłowe, techniczne, artystyczne i uniwersytety.

Momentem, który będzie łączył uczniów wszystkich szkół, ma być właśnie wychowanie narodowe i związki młodzieży „Kameradschaften". Ostatnią wreszcie szkołą wychowania narodowego będzie służba w wojsku.

Wychowanie religijne zostanie oddane kościołowi. Dotychczasowe nauczanie religji w szkołach powszechnych przez nauczycieli świeckich zostanie wzbronione. O ile poszczególni duchowni, obojętnie jakiego wyznania, nadużyliby nauki religji przeciw interesom państwa i narodu, zostaną najsurowiej ukarani według ustawy o ochronie państwa i narodu. Wszelkie szkoły wyznaniowe zostaną zniesione.

W tych warunkach rola nauczycielstwa będzie niesłychanie wielka. Wychowawcami niemieckiej młodzieży będą w przyszłości mogli być tylko ci, którzy są niemieckiego pochodzenia i posiadają niemiecką umysłowość (!), wszyscy inni zostaną ze stanowisk nauczycielskich usunięci, przedewszystkiem zaś Żydzi ze stanowisk profesorów uniwersytetów. Wykształcenie nauczycieli wszystkich szkół w całem państwie winno być jednakowe, jak również równorzędne musi być ich stanowisko w hierarchji urzędniczej. Wszyscy nauczyciele, a więc i nauczyciele szkół powszechnych, muszą otrzymać wykształcenie w zakresie szkoły powszechnej, średniej ogólnokształcącej i szkoły wyższej.

W myśl posłannictwa niemieckiego nauczycielstwa w przyszłem niemieckiem państwie narodowem wynikają też pewne zadania i obowiązki w dniu dzisiejszym. Pozostawia się każdemu nauczycielowi, by uświadomił je sobie i odpowiednio (w kierunku hitlerowskim) zaczął działać.

S. T.

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

Ankieta Dr. Carletona Washburne'a.

Dr. Carleton Washburne, twórca znanego systemu szkolnego w Winnetka, Illinois, odbył w roku ubiegłym kilkomiesięczną podróż naukową po świecie, w której na krótko zawitał również do Polski [1]. We wszystkich krajach, w których bawił, zadawał wybitnym mężom stanu, uczonym i czołowym przedstawicielom szkolnictwa pewien jednakowy zespół pytań. Wy-

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, R. III, 1932, zesz. 6, str. 580 i zesz. 7, str. 676—8.

niki tej swoistej ankiety ogłosił obecnie w czasopiśmie „Progressive Education" p. t. „Co myślą budowniczowie jutra?" [1]

Dr. Washburne przejechał Japonję, Chiny, Indje, Persję, Mezopotamję, Syrję, Egipt, Turcję, stąd udał się przez Rosję i Ukrainę do Polski, poczem zwiedził jeszcze Niemcy, Austrję, Francję i Anglję. Wszędzie starał się zetknąć z ludźmi, którzy mają decydujący wpływ na kierunek wychowania młodego pokolenia i drogą wywiadów i rozmów uzyskiwał odpowiedzi na wspomniane zgóry przygotowane pytania, zmierzające do ustalenia istniejących obecnie u różnych narodów poglądów na cele wychowania.

Pierwsze pytania brzmiały: „Czy staracie się przez wychowanie udoskonalić i utrwalić istniejący obecnie porządek społeczny? Czy usiłujecie stworzyć nowy porządek, który wyraźnie przewidujecie? Czy też wreszcie chcecie przedewszystkiem rozwijać każdą jednostkę jak najwszechstronniej, licząc na to, że pokolenie jednostek w ten sposób ukształtowanych będzie w stanie budować nowy porządek, lepszy od jakiegokolwiek, którybyśmy, obarczeni brakami naszego wychowania, mogli sobie obecnie przedstawić?"

W Japonji otrzymał autor odpowiedź, odpowiadającą pierwszej alternatywie: „Pragniemy udoskonalenia się Japonji" — powiedział jeden wychowawca, a drugi: „Chcemy postępu Japonji. Chcemy rozwoju, ewolucji, stopniowych zmian, ale te zmiany muszą się dokonywać w myśl wytycznych, obecnie już ustalonych. Nie chcemy żadnych zasadniczych zmian naszego porządku ekonomicznego, społecznego, czy politycznego".

W Rosji dano mu, oczywiście, drugą odpowiedź: „Chcemy stworzyć nową społeczność, społeczność, jaka dziś w Rosji nie istnieje — społeczność bezklasową, w której nikt nie będzie mógł bogacić się przez wyzyskiwanie innych ludzi, społeczność, w której żadna jednostka, ani żadna grupa nie będzie mogła opanować rzeczy niezbędnych do życia — ziemi, fabryk lub środków przewozowych, społeczność, która będzie pracować dla wspólnego dobra". Odpowiedź sowiecka mówi dalej o dążeniu do uprzemysłowienia kraju, co po okresie uciążliwych ofiar ma przynieść szczęście ludności. Autor ankiety jest zdania, że jakkolwiekby się wartościowało ideały sowieckie, trzeba przyznać, że są one wyraźnie określone.

Z trzecią alternatywą spotykał się Washburne najczęściej w Anglji. Odpowiadano mu tam prawie zawsze: „Nie mamy bynajmniej zamiaru uwieczniać przy pomocy wychowania obecnych naszych form społecznych. Nie mamy też zamiaru wytwarzać jakiejś społeczności nowego rodzaju.

---

[1] What are the Makers of To-morrow Thinking? Progressive Education. A Review of the Newer Tendencies in Education, Washington, D. C., Vol. IX, 1932, April, No 4, str. 279—287.

Wychowanie istnieje po to, ażeby rozwijać każdą jednostkę o ile możności jak najwszechstronniej". Przytem ktoś dodał: „Oczywiście, jesteśmy przekonani, że o ile jednostka będzie rozwijana wszechstronnie, a jej zdolności myślowe kształcone należycie, to dojdzie ona do wniosku, że taka organizacja społeczna, jaka istnieje w Anglji, jest najlepsza". Zdanie to jednak nie było uznawane przez innych informatorów autora.

Gandhi stanął na stanowisku wybitnie indywidualistycznem: „Głównym celem wychowania jest rozwój charakteru. Czytanie, pisanie i inne strony wykształcenia są cenne, ale tylko jako narzędzia w ręku człowieka obdarzonego charakterem... Postarajmy się o wychowanie, któreby rozwijało charakter, a wówczas możemy nie troszczyć się o to, jakie formy będzie miało życie społeczne".

Chińczycy wygłaszali zapatrywania pośrednie między ideałem sowieckim, a angielskim lub hinduskim, nie chcą oni utrwalenia stanu obecnego, który jest dla nich ciężki, ale nie wyobrażają sobie w określonej postaci stanu przyszłego. Pierwszy prezydent Dr. Sun Jat Sen wskazał Chińczykom jako cele: samodzielność, jedność narodową i dobrobyt Chin. Wychowanie zmierza do realizacji tych celów.

Drugie pytanie dr. Washburne'a brzmiało: „Czy należy rozwijać lojalność względem swego państwa do tego stopnia, żeby w razie konfliktu między nakazem państwa a osobistem przekonaniem o słuszności jednostka była posłuszna państwu? Czy też ma ona być posłuszna swemu sumieniu?" Odpowiedź na to pytanie, jak zauważył autor, była często kłopotliwa, zwłaszcza dla przedstawicieli rządów. W Japonji brzmiała ona zazwyczaj wyraźnie, państwo ma pierwszeństwo, należy jednak zaznaczyć, że najwyższym nakazem moralności jest tam lojalność względem cesarza i państwa. W Sowietach zaprzecza się wogóle istnienia sumienia indywidualnego, istnieć może tylko nakaz kolektywu.

W krajach, które znajdowały się pod obcem panowaniem, istnieje silna reakcja przeciwko nadmiernemu indywidualizmowi. Arabowie, czy to w Iraku, czy w Syrji, czy w Egipcie, wypowiadali się zupełnie jednolicie: „My, Arabowie, jesteśmy zbytnimi indywidualistami. Straciliśmy niezależność dlatego, żeśmy szli za naszemi poglądami indywidualnemi. Teraz zadaniem naszem jest dojść do zjednoczenia. Każdy z nas musi podporządkowywać swoją indywidualną jaźń całości. Tego nam potrzeba, a nie rozwijania indywidualizmu". Podobnie mówiono w Turcji. A w Polsce także dano odpowiedź: „Straciliśmy naszą niepodległość, bośmy byli nazbyt indywidualistami. Nie działaliśmy i nie myśleliśmy wspólnie. Każdy działał w myśl tego, co sam uważał za dobre. Teraz musimy złączyć się we wspólnych dążeniach, ażeby budować jedność narodową i utrzymać ciągłość i niezależność narodową".

W Chinach podobne zdania wygłaszali ludzie stojący bliżej rządu centralnego w Nankinie. Dalej od centrum pojawiał się indywidualizm

i zaznaczano wartość osobistych przekonań, starając się znaleźć kompromis z uznawaną zasadą silnego państwa.

W Indjach gorący zwolennicy Gandhi'ego skłonni byli wysuwać naród na pierwsze miejsce, zastrzegając się, że stają na tem stanowisku tylko na okres wyzwalania się z pod panowania Anglji. Sam Gandhi natomiast powiedział: „Nie. Najwyższym trybunałem w każdym wypadku musi być sumienie indywidualne. Nigdybym nie chciał rozwinąć nacjonalizmu do tego stopnia, ażeby on podporządkowywał sobie prawo jednostki do myślenia samodzielnego i do rozstrzygania dla siebie, co jest słuszne".

Einstein powiedział: „Patrjotyzm jest piękną nazwą na rzecz szpetną. Powinniśmy się uczyć myśleć kategorjami słuszności, a nie kategorjami tego, co dane państwo każe nam czynić".

W Anglji przeważnie spotyka się zdanie, że należy pozostawić swobodę myślenia. „Mamy więcej respektu dla człowieka, który stoi na własnych nogach, niż dla takiego, który wiecznie zgina się pod naciskiem".

Trzecie pytanie było następujące: „Czy kształcąc ducha międzynarodowego, chcecie rozwijać lojalność względem światowej społeczności narodów do tego stopnia, ażeby dzieci, dorósłszy, gdy staną w obliczu wyraźnego konfliktu między dobrem własnego narodu a dobrem świata, jako całości, decydowały na korzyść dobra całego świata? Czy też chcecie, ażeby one opowiadały się przedewszystkiem za dobrem własnego narodu?"

Odpowiedź japońską na te pytania uznaje autor za wykrętną. Odpowiedziano mu tam mianowicie, iż taki konflikt nie istnieje, bo Japończycy, dążąc do dobra własnego narodu, dążą do dobra całego świata, którego lojalną częścią jest Japonja.

W Chinach odpowiadano, iż pytania te są stosowne dla państw silnych, ale Chiny, wciąż jeszcze bezsilne w stosunku do ekspansji terytorjalnej obcych mocarstw, muszą przedewszystkiem rozwijać świadomość narodową, ażeby oprzeć się agresywności reszty świata.

Arabowie również nie widzą powodu uznawania świata, jako całości, wobec imperjalistycznych tendencyj państw zachodnich, naczelnem ich dążeniem jest zjednoczenie się i wywalczenie sobie niezależności.

Odpowiedź b. ministra oświaty w Niemczech dra Beckera brzmiała następująco: „Świat przechodzi kolejno różne stopnie rozwoju. Lepiej jest żyć w pełni życiem swego okresu dziejowego, aniżeli czynić poronione próby życia w okresie, który ma dopiero nastąpić. Istniały w swoim czasie państwa-miasta. Później przyszedł feudalizm. Obecnie mamy okres wielkich państw-narodów. W przyszłości będziemy mieli jakiś ustrój międzynarodowy, obejmujący cały świat. Ale do tego okresu jeszcześmy nie doszli. Obecnie niech każdy naród dba o siebie. Niech każdy naród stara się osiągnąć jak najpełniejszy rozwój i myśli o swem własnem dobrem. Na dalszą metę świat zyska na tem więcej, aniżeli na przedwczesnym internacjonaliźmie".

Gandhi natomiast wypowiedział przekonanie, że nacjonalizm w Indjach jest wstępem do internacjonalizmu.

Pewien Francuz nazwał bluźnierstwem nauczanie, że coś jest dobre dla świata dlatego, że jest dobre dla własnego państwa. „Trzeba uczyć, że ponieważ coś jest dobre dla świata, musi być na dalszą metę dobre także dla naszego państwa".

Czwarte pytanie dotyczyło objektywności w nauczaniu historji. „Czy historja ma być podawana jako nauka objektywna, przedstawiająca fakty, z których dzieci same mają wyciągać wnioski? Czy historja ma być ułożona w taki sposób, ażeby zaszczepiać dzieciom pewne postawy i ideały, które chce im zaszczepić państwo? Czy mamy dobierać fakty? Czy mamy uwydatniać je tak, ażeby wywołać u dzieci takie poglądy na nie, jakie uważamy za pożądane?"

W Japonji historja służy dla celów wychowania państwowego i narodowego. W Sowietach twierdzą, że wszelka nauka historji była i jest zawsze narzędziem propagandy. Dopiero w Anglji spotkał się autor ze zdaniem, że „w szkole niema miejsca na propagandę", czy to przeciwko istniejącemu stanowi rzeczy, czy za nim. Zupełna objektywność jest jednak ideałem, do którego można tylko dążyć i stopniowo się zbliżać.

Większość nauczycieli we Francji zorganizowana jest w wielki związek, który stanowczo opowiada się za hasłami międzynarodowości i pokoju. Związek ten usunął ze szkół 32 podręczniki historji, które uznał za zbyt nacjonalistyczne.

Gandhi i Einstein są zwolennikami całkowitej prawdy w nauczaniu historji.

Piąte pytanie odnosiło się do swobody dyskusji w szkole: „Czy można pozwolić dzieciom dyskutować swobodnie w szkole nad zagadnieniami, co do których dorośli nie doszli dotąd do ostatecznych wniosków? Czy dzieci mogą rozważać zagadnienia internacjonalizmu? Ligi Narodów? komunizmu?"

We Francji dyskusje takie są zabronione przez prawo, poszczególni nauczyciele jednak opowiadają się za niemi. W Japonji naogół przeważa stanowisko przeciwne wprowadzeniu do szkół dyskusyj nad kwestjami bieżącemi, uważa się je za niebezpieczne i zaleca ostrożność w czynieniu prób. W Anglji, przeciwnie, wszyscy są niemal zwolennikami swobodnego dyskutowania z zachowaniem wzajemnej lojalności dyskutujących.

Einstein powiedział: „Dyskusja, jako prosta wymiana nieuzasadnionych poglądów, jest stratą czasu. Dyskusja, jako wymiana rzetelnie powziętych myśli, opartych na faktach, jest najlepszym rodzajem wychowania".

W odpowiedziach zaznaczano nieraz konieczność uwzględnienia wieku uczniów, ich dojrzałości umysłowej. Pozatem robiono także zastrzeżenia co do tematów. W Rosji np. wolno w szkole dysutować o wszystkiem

z wyjątkiem ustroju sowieckiego. W innych krajach istnieją również rzeczy niepodlegające dyskusji w szkole.

Co do sprawy wywierania przez nauczyciela wpływu na opinję uczniów, oraz kierunku tego ewentualnego wpływu (stanowisko osobiste lub oficjalne), w Anglji wypowiadano się za niewpływaniem, ale za kierowaniem dyskusją, podobne zdania wyrażali ludzie, jak Gandhi i Einstein. Nasuwało się jednak pytanie, czy możliwą dla nauczyciela rzeczą jest nie wywierać żadnego wpływu.

Obowiązek nauczyciela urabiania poglądów uczniów w duchu oficjalnym stwierdzono w Turcji, zaznaczając, że nauczyciel otrzymuje od państwa swój mandat do nauczania i że wobec tego winien reprezentować stanowisko uznawane przez państwo.

W Niemczech b. minister dr. Becker uważa, że z chwilą gdy nauczyciel przyjmuje stanowisko z ramienia państwa, staje się sługą państwa; państwo ma prawo wymagać lojalnego poparcia od swych sług; o ile zatem sumienie nauczyciela nie pozwala mu wpływać na dzieci w kierunku oficjalnie uznanym, to może on tylko zrezygnować ze swego urzędu. Natomiast przedstawicielka Ligi Nowego Wychowania, dr. Elżbieta Rotten wygłosiła pogląd wręcz przeciwny: nazwała niezmiernem poniżeniem zawodu nauczycielskiego żądanie, ażeby nauczyciel był tylko tubą partji rządzącej, stanęła bowiem na stanowisku identyfikowania państwa z tą partją; zdaniem jej, nauczyciel obowiązany jest kierować się własnem poczuciem prawdy.

Jeden z przedstawicieli chińskich władz szkolnych znalazł wyjście z tego dylematu, mówiąc, że mianuje tylko takie osoby, o których wie, że mają poglądy zgodne ze stanowiskiem oficjalnem.

Dwa ostatnie pytania dotyczyły kwestyj bardziej ściśle pedagogicznych (Czy program szkoły ma być tworzony pod kątem widzenia potrzeb społeczeństwa dorosłego, czy też potrzeb dziecka? oraz sprawa traktowania uczuciowej strony dziecka w szkole) i tu odpowiedzi nie wypadły tak rozbieżnie, jak na pytania poprzednie, dotyczące celów wychowania.

W wyniku swej ankiety dr. Washburne stwierdza, jakgdyby nieoczekiwanie dla siebie, niezmierną różnorodność poglądów na cele wychowania w różnych krajach i środowiskach. Wychowanie zmierzające do tak różnych celów nie może dać wyników harmonizujących z sobą; to jest główny wniosek, który się stąd nasuwa amerykańskiemu pedagogowi. *A. F.*

The New Era in Home and School. A Monthly Magazine for Parents and Teachers. Editor: Beatrice Ensor. Assistant Editors: D. V. Halbach, P. Volkov, London W. C. 1. 11 Tavistock Sq.

Vol. 13, 1932, January, No 1. — Numer styczniowy organu Nowego Wychowania w Anglji poświęcony jest zagadnieniu nauczania przyrodoznawstwa, w szczególności biologji. Rozpoczyna go artykułem wstępnym

(Outlook Tower) Winifred C. Cullis, profesor uniwersytetu londyńskiego i dziekan londyńskiej szkoły medycznej dla kobiet.

Autorka ubolewa nad ignorancją współczesnego społeczeństwa w dziedzinie podstawowych zasad wiedzy biologicznej. „Jest rzeczą trudną — pisze p. Cullis — wychowywać pokolenie, które wie znacznie więcej o mechanice motorów, aniżeli o fizjologji ludzkiej". Jest to, zdaniem autorki, już nietylko anomalją, lecz i niebezpieczeństwem. Mechanicznie myśląca generacja czyni życie bardziej nerwowem i zużywającem się. Jest więc rzeczą szkół przeciwdziałać temu, wychowując pokolenie myślące biologicznie, świadome zasad normalnego życia.

Następują artykuły zajmujące się z różnych punktów widzenia powyższem zagadnieniem, przyczem rozpoczyna je wywiad o biologji — jako przedmiocie kształcącym [1] — z profesorem King's College w Londynie J. Huxley'em, S. A. Mc. Dowall przedstawia sposób nauczania ogólnej nauki o przyrodzie [2], zaś I. M. Drummond w artykule p. t. „Przyrodoznawstwo w żeńskich szkołach średnich" [3] oraz C. von Wyss w artykule p. t. „Studjum natury, jako zbliżenie do biologji" [4] wskazują na praktyczne — ich zdaniem — znaczenie wprowadzenia tych nauk do szkół.

Na wzmiankę zasługuje artykuł S. R. Slavson [5], w którym autor stara się dowieść wartości ogólnej nauki o przyrodzie dla małych dzieci, rozbudzającej ich ciekawość i rozwijającej ich zainteresowanie dla wielu zagadnień życia. Zdaniem autora, ta wrodzona dzieciom ciekawość oraz ich spontaniczne odruchy w kierunku naukowego wyświetlenia rozmaitych zjawisk życia hamowane są przez fakt eliminowania przyrodoznawstwa ze szkół.

The New Era, Vol. 13, 1932, February, No 2. — W zeszycie lutowym poświęca redakcja miesięcznika słów parę aktualnemu obecnie zagadnieniu „rozbrojenia moralnego" i współpracy międzynarodowej. „Dziecko nie rodzi się nietoleranckiem i uprzedzonem — czytamy w „Outlook Tower" — współzawodnictwo i nietolerancja rozwijane są przez jego otoczenie i wychowanie". One też, zdaniem autora artykułu wstępnego, decydują o tem, czy wartości wewnętrzne, tkwiące w duszy każdego człowieka, zostaną wydobyte najaw, czy nie. W tym też kierunku powinno pójść ustalenie podstaw Nowego Wychowania na mającej się odbyć w lecie b. r. Konferencji Nowego Wychowania w Nicei.

Artykuł F. Clarke'a, profesora uniwersytetu w Southampton, p. t.

---

[1] Biology — A Cultural Subject, str. 3—5. — [2] A School General Science Course, str. 6—9. — [3] Science in Secondary Shools for Girls, str. 10—12. — [4] Nature Study as an Approach to Biology, str. 13—16. — [5] Integrated Science for Young Children, str. 17—21.

„Rekonstrukcja dyscypliny"[1] otwiera cykl mających się ukazywać stopniowo artykułów p. t. „Klucz do Jutra" (The Key to To-morrow), tym kluczem zaś ma być znalezienie odbjektywnych określeń pojęć z dziedziny wychowania, stosownie do potrzeb ludzkości.

Sprawie „wychowawczego wykorzystania błędów" poświęca swe uwagi B. C. Gruenberg[2]. Wychodząc z założenia, że błądzić jest rzeczą ludzką i że błędy, które popełniają inni, należy wykorzystywać zarówno dla zapobiegania im na przyszłość u nich, jak i dla ogólnego pożytku, autor zaznajamia czytelników z wynikami badań, jakie zgórą 80 nauczycieli angielskich podjęło celem poznania tych wszystkich momentów, które składają się na popełnianie błędów przez uczniów. Rezultatem ich pracy było zebranie wielu setek błędów, popełnianych w szkołach przez uczniów. Materjał ten został sklasyfikowany i podzielony następnie na siedem grup, stosownie do przypuszczalnych przyczyn błędu.

Pierwszą grupę błędów stanowi podobieństwo słów mogących mieć różne zupełnie znaczenie. Druga grupa wynika z tradycji szkolnej, która sprawia, że uczniowie uważają za mniejsze zło zaryzykować złą odpowiedź, aniżeli poprostu i otwarcie odpowiedzieć „nie wiem". Stąd wynikają fałszywe konkluzje ucznia, a więc i błędy. Do trzeciej grupy zaliczyć można pomieszanie pojęć przez ucznia i użycie słowa, czy zdania, które nie pozostaje w bezpośrednim związku z rzeczą, o którą w danym wypadku chodzi. Zkolei czwartą grupę przyczyn tworzą sprzeczności na skutek rozbieżnych przesłanek. Do piątej grupy należy popełnianie błędów z powodu brania przez uczniów rzeczy dwuznacznych, czy wieloznacznych, dosłownie. Wkońcu poważna część błędów powstaje skutkiem tego, że uczeń nie umie należycie wyrazić swych myśli, są to trudności natury retorycznej i stanowią grupę szóstą, natomiast siódma i ostatnia grupa błędów ma za podstawę zdenerwowanie uczniów (np. przy egzaminach).

Z pracy tej wynika konkluzja, że rzeczą nauczyciela jest analizować błędy uczniów w celu wykrycia zarówno braków swoich, jak i uczniów.

Zeszyt uzupełnia artykuł A. Hamaïde o „globalnej metodzie w nauczaniu czytania i pisania[3], interesujący opis szkoły w Kräherwald w Sztutgardzie[4] oraz szereg innych pomniejszych.

The New Era, Vol. 13, 1932, March, No 3. — Współczesne życie, przedstawiające tak bardzo skomplikowany mechanizm, domaga się również nowych programów nauczania w szkołach, dostosowanych do zmieniających się w szybkiem tempie warunków. Problematowi rewizji programów nauczania poświęcony jest zeszyt marcowy „The New Era".

---

[1] The Reconstruction of Discipline, str. 44—47. — [2] Educational Exploitation of Errors, str. 47—51. — [3] The Global Method of Teaching of Reading and Writing, str. 51—55. — [4] The Kräherwald Shool, str. 55—57.

We wstępnym artykule, inaugurującym cykl artykułów na temat rewizji programów nauczania [1], mowa jest o „snobiżmie intelektualnym", szerzonym w dotychczasowych programach szkolnych. Niebezpieczeństwo, zdaniem redakcji, tkwi w ogólnej standaryzacji kultury, wpajanej w młodzież. Jest to objaw, który ma swój odpowiednik w dziedzinie produkcji przemysłowej (produkcja masowa).

W. T. R. Rawson [2] domaga się uwzględnienia w programach szkolnych szeregu nauk, dotąd nie zaliczanych do tych programów, a wyeliminowania z nich takich, które, zdaniem jego, z pożytkiem dla dzieci i bez uszczerbku dla ich wykształcenia mogą być z programów szkolnych usunięte. W szczególności przestrzega autor przed zbytniem przecenianiem wartości świata i kultury grecko-romańskiej dla problemów XX wieku.

W tym samym duchu utrzymane są i pozostałe artykuły miesięcznika, a więc H. Mearnse'a p. t. „Balast umysłowy" [3] oraz A. C. Lyncha [4], zamieszczającego ciekawe uwagi czerpane z własnego doświadczenia na temat praktycznej wartości planu daltońskiego. Problemem kooperacji między rodzicami a nauczycielami zajmuje się Virginia E. Stone [5], przedstawiając jego praktyczne rozwiązanie w szkołach amerykańskich. W szczególności godny podkreślenia jest fakt, że program tych szkół uzgadniany bywa z domem w myśl hasła, że „szkoła ma być domem, a dom szkołą".

W dziale kroniki przynosi zeszyt marcowy kilka interesujących szczegółów, odnoszących się do warunków pracy nauczycieli w Sowietach. Są oni zorganizowani w związek — podobnie jak i organizacje robotnicze — liczący ponad 800 tys. członków. Należą do niego nietylko sami nauczyciele, lecz i cały personel szkolny, jak funkcjonarjusze szkolni, dozorcy oraz ci wszyscy, którzy w jakikolwiek sposób związani są ze szkolnictwem. Od członków związku pobiera się 2% ich płac, bez względu na ich wysokość. Związek posiada duży wpływ na cały system wychowawczy sowiecki, wszystkie bowiem ustawy szkolne, program prac oraz sprawozdania przedstawiane są przez Narkompros (Komisarjat Oświaty) związkowi celem ich zaopinjowania przed ostatecznem zaaprobowaniem. Znaczny odłam nauczycielstwa bierze pozatem czynny udział w organizacjach czysto robotniczych. Płace nauczycieli ustalane są przez ustawy i zależne są od kosztów utrzymania w pięciu strefach. Ilość godzin nauczania wynosi przeciętnie 24 godzin tygodniowo w szkołach niższych, a 18 godzin w szkołach średnich. Naogół wynagrodzenie jest bardzo skąpe, lecz realna wartość płac jest nieco wyższa na skutek pewnych świadczeń, jak np. bezpłatna nauka

---

[1] Outlook Tower, str. 69—70. — [2] The Key to To-morrow. II — The Reconstruction of the Curriculum, str. 71—73. — [3] Mental Lumber, str. 74—77. — [4] The Dalton Plan, str. 85—88. — [5] Parent Teacher Co-operation, str. 82—85.

ich dzieci, ubezpieczenia, emerytury, domy wypoczynkowe, pomoc lekarska i t. p.

W tej samej kronice znajdujemy jeszcze opisy nowoczesnych urządzeń zakładów wychowawczych w Chinach oraz szczegóły ankiety rozpisanej przez Stowarzyszenia Przyjaciół Ligi Narodów w W. Brytanji celem szerzenia wśród młodzieży szkolnej idei porozumienia międzynarodowego drogą poznawania obcych krajów. Nagrody wyznacza się w postaci bezpłatnych podróży do obcych krajów. *A. F.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Dr. Władysława Hoszowska, Idea spółdzielczości w gospodarczo-społecznem wychowaniu młodzieży w Polsce. Z cyklu prac, poświęconych zagadnieniu kształcenia i wychowania spółdzielczego. Tom I. — Bibljoteka Spółdzielcza Nr. 20. — Warszawa. Wyd. Spółdz. Instytutu Naukowego. 1932. Str. 2 nlb. + 152.

Stanisław Czernik, Uwagi o wychowaniu obywatelsko-państwowem w zakresie stosunku ucznia do ziemi. — Wydawnictwa Miejskiego Gimnazjum im. Kazimierza Wielkiego w Ostrzeszowie. Nr. 1. — 1932. Str. 20.

Mieczysław Poliszewski, Społeczna akcja oświatowo-wychowawcza. — Wydawnictwo Towarzystwa Szkoły Ludowej. — Kraków. Nakł. T. S. L., ul. Św. Anny 5. (1931). Str. 160.

Giovanni Gentile, Reforma wychowania. Wykłady dla nauczycieli z Triestu. Przełożyła Marja Stecka. — Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod red. Dr. Zygmunta Ziembińskiego. T. 19. — Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1932. Str. 200.

Else Croner, Psychika młodzieży żeńskiej. Przeł. Dr. Jan Kuchta i Dr. Jan Lubomirowicz. Przedmowę napisał Prof. U. J. Dr. Stefan Szuman. — Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod red. Dr. Zygmunta Ziembińskiego. T. 23. — Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1932. Str. 108.

Alfred Lawrence Hall-Quest, Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Rzecz o nauce uczenia się w szkole średniej. Przeł. I. M. Szymaniukówna. Przedmowę do wyd. pol. napisał prof. B. Nawroczyński. — Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod red. Dr. Zygmunta Ziembińskiego. T. 20. — Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1932. Str. 428.

Poradnik dla Samouków, T. X. Wskazówki metodyczne dla studjujących pod red. Stanisława Michalskiego. Wyd. nowe. — Zoolo-

g j a. II. Histologja, fizjologja zwierząt, embrjologja, psychologja porównawcza zwierząt. — Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Instytutu Popierania Nauki, Warszawa, Pałac Staszica, 1932. Str. X + 554.

Tadeusz Mul, Ognisko metodyczne nauki przyrodoznawstwa w Państw. gimnazjum II im. Augusta Witkowskiego w Jarosławiu. Odbitka ze spraw. P. gimn. II im. A. Witkowskiego w Jarosławiu za rok szk. 1931/32. Str. 15.

Władysław Ściebora, okr. wizyt. szk., Rozwój szkolnictwa powszechnego w powiecie kobryńskim. Dodatek Nr. 1 do Dz. Urzęd. K. O. S. P. — Brześć n/B. Nakład Dziennika Urzędowego K. O. S. P. 1932. Str. 40 i mapka sieci szkolnej pow. kobr.

Edward Solczak, kier. szk. powsz. w Czernawczycach, Krótki rys monograficzny osady Czernawczyce pow. brzeskiego, ze szczególnem uwzględnieniem rozwoju szkolnictwa i spółdzielczości. Dodatek Nr. 2 do Dz. Urzęd. K. O. S. P. — Brześć n/B. Nakł. Dziennika Urzędowego K. O. S. P. 1932. Str. 43 i plan.

Karol Banszel, Jan Amos Komeński. Wielka Dydaktyka (w skrócie). Odbitka z mies. „Życie Szkolne", 1931. Skł. gł.: Dom Książki Polskiej, Warszawa, Plac Trzech Krzyży 8. Str. 53.

K R O N I K A

KOLONJE LETNIE NA TERENIE PAŃSTWA W R. 1931

Następujące cyfry, zaczerpnięte ze sprawozdania przedstawionego Państwowej Radzie dla Spraw Kolonij Letnich przez Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, obrazują rozwój akcji kolonijnej w ostatniem dziesięcioleciu.

Liczba kolonij letnich.

Rok	Kol. wypoczynk.	Kol. lecznicz	Półkolonij	Razem
1922	163	37	24	224
1923	115	31	12	158
1924	158	37	14	209
1925	173	39	19	231
1926	316	62	51	429
1927	465	50	115	630
1928	552	81	125	758
1929	901	128	136	1.165
1930	791	80	145	1.016
1931	814	96	165	1.075

Liczba dzieci na kolonjach.

Rok	Kol. wypoczynk.	Kol. lecznicz.	Półkolonij	Razem
1922	22.336	6.255	10.721	39.312
1923	12.195	4.821	2.434	19.450
1924	12.057	7.733	6.734	26.524
1925	21.728	10.561	8.351	40.640
1926	31.461	5.880	8.453	45.794
1927	34.205	8.258	17.298	59.761
1928	56.176	8.830	20.735	85.741
1929	62.604	16.547	45.741	124.892
1930	74.816	10.368	44.294	129.478
1931	73.145	11.476	48.920	133.541

Cyfry powyższe świadczą o wzrastającem zrozumieniu znaczenia zdrowotnego i społecznego kolonij letnich, a spostrzeżenia wizytatorów, lekarzy i wychowawców wykazują udoskonalenie sposobów organizowania i prowadzenia tej akcji.

Rok ostatni, mimo kryzysu gospodarczego, przyniósł znaczny postęp w rozwoju kolonij — liczyły bowiem ogółem o 4.063 t. j. o 3,13% więcej dzieci, niż w roku poprzednim, przytem wzrost liczby uczestników zaznaczył się na kolonjach leczniczych (o 11%) i na półkolonjach (o 10,6%), spadek zaś na kolonjach wypoczynkowych (o 2,2%).

Pełny koszt akcji letniej wynosił 7.663.165 zł. 70 gr. Suma ta jest o 798.656 zł. 87 gr. niższa od kosztów w r. 1930.

Kolonje wypoczynkowe kosztowały 4.804.614 zł. 03 gr., kolonje lecznicze — 1.521.493 zł. 44 gr., półkolonje — 1.337.058 zł. 29 gr.

Fundusze te uzyskiwano: z opłat uczestników i subwencyj społecznych 71% (5.368.284 zł. 50 gr.), z zapomóg rządowych 12,7% (983.010 zł.), z subwencyj samorządów 12,8% (1.041.829 zł. 28 gr.), wreszcie z Kas Chorych 3,5% (270.041 zł. 44 gr.).

Przeciętny koszt utrzymania dziecka wynosił: na kolonji leczniczej 3 zł. 74 gr. (o 28 gr. mniej niż w r. 1930), na kolonji wypoczynkowej 2 zł. 04 gr. (mniej o 31 gr.), na półkolonji 77 gr. (mniej o 21 gr.). Zmniejszenie się kosztów utrzymania tłumaczyć należy obniżką cen artykułów spożywczych, w pewnej mierze usprawnieniem administracji i udoskonaleniem metod organizacyjnych.

W r. ub. powiększyła się również o 52 liczba instytucyj, urządzających kolonje (do 463).

Stan zdrowotny dziatwy, przebywającej na kolonjach, był naogół zadowalający, w dwu wypadkach jedynie miały miejsce epidemja odry i płonica.

Z przeprowadzonych wizytacyj przez wychowawców i lekarzy wymienić należy wizytacje, dokonane w woj. krakowskiem, z których nadesłano szczegółowe sprawozdanie. Sprawa wizytacyj nie jest jeszcze we wszystkich województwach uregulowana, łączy się zaś z nią problem należytej opieki i nadzoru lekarskiego nad dziatwą, wyjeżdżającą na kolonje. Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej kieruje się intencją popierania przedewszystkiem kolonij leczniczych, następnie tych kolonij wypoczynkowych (zazwyczaj zresztą o charakterze filantropijnym), które, stawiając sobie za cel troskę o zdrowie powierzonej dziatwy, zapewniły lekarzowi możność wpływania na program, urządzenie i zajęcia kolonji. Tendencje te znajdują aprobatę w Radzie Centralnej dla Spraw Kolonij Letnich i są zgodne z linjami wytycznemi tego rodzaju prac w innych krajach.

Pogłębiający się w r. b. kryzys gospodarczy podnosi znaczenie kolonij. W wielu wypadkach wyjazd na kolonję umożliwi dziecku opuszczenie

miasta bodaj na część feryj letnich, niejednokrotnie zaś kolonje będą kontynuacją akcji dożywiania niezamożnej dziatwy, prowadzonej w wielu szkołach z dużemi skutkami.

W sprawie tej Ministerstwo W. R. i O. P. wydało osobny okólnik (z dnia 7 kwietnia b. r. Nr. I. WF. 1574/32) do dyrekcyj szkół i nauczycielstwa. *M. W.*

OBOZY HARCERSKIE W 1931 R.

Najważniejszą imprezą i kulminacyjnym punktem pracy dużyny harcerskiej jest obóz letni, którego zorganizowanie jest poniekąd miarą jej wartości.

To też od jesieni zazwyczaj młodzież przygotowuje się do letniego obozu: zabiega o fundusze, naprawia i uzupełnia ekwipunek, szuka terenu, opracowuje program pracy, stara się o zgodę i pomoc opiekuna, wyjednywa pozwolenia rodziców, uzyskuje wreszcie zezwolenie władz organizacyjnych na obozowanie i ustala termin wyjazdu. W pracach tych wyrabia się aktywność, samodzielność i odpowiedzialność członków drużyny.

Słusznie obóz uznany jest za syntezę wychowania skautowego, młodzież bowiem najściślej współdziała w nim z wychowawcą, a kolejno wykonując pewne prace dla całości, uczy się obowiązkowości i solidarności. Obóz wytwarza „społeczność wychowującą", którą cechuje swoista atmosfera wzajemnego zaufania i współodpowiedzialności za całość. Przebywając stale na powietrzu, dziatwa i młodzież nabywa wiele sił i zdrowia, a obcując ciągle z przyrodą, poddaje się jej korzystnym wpływom. Obóz jest wreszcie idealną „szkołą pracy", w której młodzież, wykonując sama wszystkie prace, uczy się zaradności życiowej i kształci „inteligencję praktyczną".

Różnica między obozami harcerskiemi, a kolonjami wypoczynkowemi, lub obozami przysposobienia wojskowego leży właśnie w tem, że w obozie harcerskim chłopiec czy dziewczyna ma wszelką możność samowychowywania się przy odpowiedniem kierownictwie starszego instruktora, gdy tymczasem w obozach innych jest często tylko przedmiotem wychowania, czy wyszkolenia, o ile, oczywiście, w tej czy innej formie, w całej pełni lub częściowo przynajmniej nie zastosuje się tam metod skautowych, lub do nich zbliżonych sposobów prowadzenia młodzieży i postępowania z nią.

Duża zwłaszcza liczebność wielu obozów uniemożliwia stosowanie na nich środków wychowawczych. To też obozy harcerskie rzadko obejmują więcej niż grupę trzydziestu chłopców lub dziewcząt.

W ciągu dziesięciolecia liczba obozów harcerskich, organizowanych w jednym roku, doszła do siedmiuset sześciu. Różnice w rozwoju tej akcji w ciągu ostatnich dwu lat ilustruje następujące zestawienie:

Rok	Obozów męskich	Obozów żeńskich	Razem	Uczestników	Uczestniczek	Razem	Harcerzo-dni
1930	485	216	701	10.698	5.325	16.023	384.476
1931	507	199	706	12.828	5.325	18.153	411.872
Różnica	+ 22	— 17	+ 5	+ 2.130	—	+ 2.130	+ 27.396

Mimo kryzysu gospodarczego liczba zarówno obozów, jak uczestników ich i harcerzo - dni w ub. r. nietylko nie zmalała, lecz, przeciwnie, nawet wzrosła. Zaznaczył się również rozwój obozów wędrownych, gdy np. w 1930 r. odbyły się zaledwie dwa żeńskie obozy tego typu z 23 uczestniczkami, to w r. ub. harcerki zorganizowały już ośm obozów wędrownych dla 137 uczestniczek.

Obozy rozmieszczone były na terenie całego Państwa. Wiele drużyn wyjeżdża na teren Korpusu Ochrony Pogranicza, gdzie korzysta z ułatwień i opieki wojska, strzegącego granic. Drużyny te zobowiązują się do prowadzenia akcji społeczno - oświatowej zarówno wśród żołnierzy, jak i miejscowej ludności.

Rzadko jednak drużyny wyjeżdżają ponownie na to samo miejsce, lecz starają się tak układać plan obozów, by w ciągu paru lat poznać najcharakterystyczniejsze ziemie Rzeczypospolitej. Wiele drużyn z powodów finansowych stara się rozbić obozy o kilkanaście kilometrów od miejsca stałego pobytu, unikając w ten sposób kosztownego przejazdu kolejowego. Szczególnie w ub. roku zaznaczył się ten objaw w Wielkopolsce.

Doświadczenia obozowe wskazały niektórym chorągwiom drogę do urządzania większych skupień obozów, bądźto rozłożonych w pobliżu, lecz od siebie niezależnych, bądź też o samodzielnych programach pracy, lecz pod wspólnym kierunkiem. Dwutygodniowy zlot żeńskiej Chorągwi Lwowskiej w lipcu ub. r. w powiecie dolińskim był tego rodzaju doświadczeniem; skupiwszy ponad trzysta harcerek, posunął on znacznie naprzód sprawę obozownictwa w chorągwi.

Wspomnieć też trzeba na tem miejscu o dwu międzynarodowych imprezach: o udziale skautów polskich w międzynarodowym zlocie w Pradze czeskiej, gdzie obozowało ponad tysiąc trzysta naszej młodzieży, i o udziale w zlocie starszych skautów w Kandersteg w Szwajcarji, gdzie zarówno jak i w Pradze harcerze polscy zaimponowali innym skautom swemi obozami. W drodze powrotnej z Pragi czeskiej ponad trzysta młodzieży wracało pieszo od Morawskiej Ostrawy do granic Państwa, przechodząc przez wsie i miasta, zamieszkałe przez ludność polską.

Akcję obozową drużyn z poszczególnych okręgów szkolnych charakteryzuje następujące zestawienie:

	Obozów męskich	Obozów żeńskich	Razem	Uczestników	Uczestniczek	Razem
Okrąg Szk. Krakowski:						
Chorągwie Krakowskie .	56	30	86	1227	719	1946
„ Zagłębiowskie .	10	4	14	228	370	598
Chorągiew Kielecka . .	5	—	5	129	—	129
„ Radomska . .	10	—	10	191	—	191
„ Kielecko-Radomska	—	6	6	—	148	148
Dworek Cisowy	—	1	1	—	36	36
	81	41	122	1775	1273	3048
Okrąg Szk. Warszawski:						
Chorągwie Stołeczne . .	74	23	97	2417	500	2917
„ Mazowieckie .	25	15	35	690	211	901
„ Białostockie . .	22	4	26	518	105	623
	121	37	158	3625	816	4441
Okrąg Szk. Lubelski . .	14	9	23	348	162	510
„ „ Lwowski . .	16	18	34	438	369	807
„ „ Łódzki . . .	26	15	41	770	407	1177
„ „ Poleski . . .	4	1	5	96	31	127
„ „ Pomorski . .	33	5	38	779	116	895
„ „ Poznański . .	109	27	136	2688	614	3302
„ „ Wileński . .	22	7	29	471	147	618
„ „ Wołyński . .	4	5	9	131	70	201
Woj. Śląskie	59	22	81	1142	589	1731
Drużyny polskie z zagranicy	11	—	11	282	—	282
Główne Kwatery	7	12	19	263	731	994

Sprawozdanie Naczelnej Rady Harcerskiej, przedstawione ostatniemu zjazdowi walnemu Z. H. P., zawiera zestawienie kosztów obozów męskich, na które wydano 590.497 zł. (bez przejazdów 513.984 zł.). Wydatki te pokryto w 45% z opłat uczestników, w 27% z zasiłków Kół przyjaciół i funduszów własnych drużyn, w 3,5% z zasiłków Zarządów Oddziałów, w 6% z subwencyj szkół i Komitetów rodzicielskich, w 7% z różnych źródeł, a tylko w 11,5% z zasiłków władz państwowych i samorządowych.

Z powyższego zestawienia wynika, że obozy harcerskie nie obciążają w znaczniejszym stopniu budżetów publicznych i w porównaniu z innemi organizacjami w minimalnym zakresie korzystają z pomocy państwowej — zwłaszcza obozy drużyn, przeważna bowiem część subwencyj państwowych bywa użyta na kursy instruktorskie.

Sprawy organizacyjne obozów normuje instrukcja, opracowana przez Główną Kwaterę Z. H. P. [1], która dzieli obozy na trzy kategorje:

grupa A — obozy kolonje i t. d., które spełnią wszystkie warunki „niezbędne" i „pożądane" (dodatkowe);

grupa B — obozy i kolonje, które spełnią przynajmniej warunki „niezbędne";

grupa C — obozy i kolonje, które nie spełnią nawet warunków „niezbędnych".

Warunki, którym mają odpowiadać obozy i kolonje, są następujące:

I. Posiadanie zezwolenia Komendy Chorągwi oraz właściciela terenu na obozowanie.

II. Kierownictwo i opieka: pełnoletni kierownik - instruktor harcerski (jeżeli niepełnoletni — opiekun obozu stale w nim lub w pobliżu przebywający) oraz odpowiedni zastępca (pomocnik), jeden na szesnastu chłopców w obozie wędrownym, a jeden na trzydziestu dwu w obozie stałym;

administracja, kasa, książki gospodarcze w należytym porządku;

podręczna apteczka, obecność harcerza, posiadającego stopień samarytanina, opieka lekarska w pobliżu;

odpowiednia ilość przyborów do gier sportowych.

III. Warunki higjeniczne:

pomieszczenie jasne, suche, widne, w namiocie przynajmniej 2 m^2 pod dachem, 3 m^2 podłogi na osobę, w miejscowości zdrowej i posiadającej odpowiednie warunki do harcowania;

oddzielne posłanie dla każdego, zabezpieczające od chłodu i wilgoci; dostateczna ilość snu;

czystość i porządek na obozie lub na postojach, odpowiednie utrzymanie urządzeń obozowych;

woda zdatna do picia i zdrowa; zapewniona dostawa odpowiedniej jakościowo i ilościowo żywności; posiłki smaczne i zdrowe;

należyta organizacja mycia i kąpieli oraz naświetlań słonecznych;

pożądane: oddzielne pomieszczenie pod namiotami dla każdego zastępu, łóżka polowe własnej roboty, gotują sami harcerze pod fachową opieką.

IV. Metody i program: system zastępowy;

program dostosowany do wieku, obejmujący praktyczne harcowanie, wycieczki, gry, zajęcia przyrodnicze i krajoznawcze, prace pionierskie;

realizacja programu przy pomocy gier i zawodów oraz współzawodnictwa i współpracy poszczególnych zastępów;

przynajmniej dwie godziny dziennie przeznaczone na gry i sporty;

próba sprawności fizycznej i zbadanie uczestników przez lekarza;

estetyczne urządzenie obozu;

---

[1] Letnie obozy i kolonje harcerskie, oprac. Tad. Maresz, Warszawa. 1930.

pożądane: przynajmniej jedna większa wycieczka krajoznawcza i prowadzenie przez każdego uczestnika dzienniczka i szkicownika.

V. Służba bliźnim: wykonanie dobrych uczynków zbiorowych i praca kulturalno - oświatowa w środowisku, w którem obóz przebywa; organizowanie gier i zabaw dla miejscowej ludności.

VI. Sprawozdania: nadesłanie sprawozdań w terminie — pożądane ilustrowanie sprawozdań fotografjami.

Obozy są wizytowane przez delegatów Głównych Kwater Komend Chorągwi. Na podstawie opinji wizytatora obóz zostaje zakwalifikowany do odpowiedniej grupy.

Ponadto obozy wizytują delegaci Min. W. R. i O. P., Min. Spraw Wojsk., Kuratorjów O. S. oraz tych szkół, z których młodzież przebywa w obozie. Niektóre Urzędy Wojewódzkie ustanawiają na okres letni specjalnych wizytatorów w porozumieniu z Kuratorjami O. S. dla nadzorowania wszystkich kolonij i obozów. Wizytatorzy ci odwiedzają również obozy harcerskie. *M. W.*

KURSY WAKACYJNE W GENEWIE

Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Genewskiego (dawniej Inst. J. J. Rousseau) organizuje, podobnie jak w latach poprzednich, kurs wakacyjny, który trwać będzie od 18 do 23 lipca b. r. Kurs obejmie około 30 godzin wykładów i ćwiczeń praktycznych. Przewiduje się 4 godziny wykładów dziennie: od godz. 8^{15} do 12 i od godz. 17^{30} do 19. Wykłady będą trwały po 45 minut, po każdym będzie następowała krótka dyskusja. Wcześniejsze godziny popołudniowe będą poświęcone na zwiedzanie genewskich zakładów szkolnych.

W programie wymienione są następujące tytuły wykładów:

Prof. P. Bovet, Czy pedagogika eksperymentalna jest możliwa? 3 godz.

Prof. Ed. Claparède, Psychologja funkcjonalna. 3 godz.

Prof. J. Piaget, Zaczątki inteligencji praktycznej. 3 godz.

André Rey, asyst. prac. psych., Inteligencja praktyczna między 4 a 6 rokiem życia. 2 godz.

Richard Meili, kierownik zajęć prakt. Inst., Synkretyzm w spostrzeganiu u dzieci. 2 godz.

Marc Lambercier, asyst. prac. psych., O kilku doświadczeniach z psychologji eksperymentalnej (z pokazami w pracowni Instytutu). 1 godz.

Dr. H. Brantmay, 500 dzieci nerwowych. 1 godz.

A. Descoeudres, Kształcenie dzieci opóźnionych. 2 godz.

R. Dottrens, Nauka pisania. 3 godz.

P-nie Audemars i Lafendel, Kształcenie w wieku przedszkolnym. Po 1 godz.

Po kursie Instytutu odbędzie się od 25 do 30 lipca piąty kurs specjalny dla nauczycielstwa (szk. pocz., śred., semin. naucz.), inspektorów

i wizytatorów szkolnych i t. d., zorganizowany przez Międzynarodowe Biuro Wychowania, na temat szerzenia wiadomości o Lidze Narodów oraz rozwoju ducha kooperacji międzynarodowej. Kurs ten będzie miał charakter wybitnie pedagogiczny, obejmować będzie konferencje o funkcjonowaniu głównych instytucyj międzynarodowych w Genewie, kilka wykładów z psychologji, zastosowanej do wychowania w duchu pokoju, oraz kilka lekcyj metodycznych z tego zakresu.

Oba powyższe kursy odbędą się bezpośrednio przed Kongresem Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, który odbędzie się w Nicei (zob. Ośw. i Wych., R. III, 1931, zesz. 10, str. 959).

Korespondencję w sprawie kursów genewskich należy adresować: Genève, Suisse, 44, rue des Maraîchers.

Z MIĘDZYNARODOWEGO BIURA WYCHOWANIA W GENEWIE

Liczba państw, przystępujących w charakterze członków Biura, wzrasta stale. Prócz Kolumbji, przystąpiły w ostatniem półroczu Niemcy, przysyłając jako współpracownika członka Centralnego Instytutu Wychowania w Berlinie, oraz Belgja, wyznaczając również własnego współpracownika. Na tych samych zasadach, zapoczątkowanych przez Polskę, zgłosiły także udział w pracy Biura Włochy, a wkrótce prawdopodobnie i Turcja wpisze się na członka Biura *A. Z.*